

Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки
Образование

№1(77)
2022



№1(77) • 2022 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



КНИТА

Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книта»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011, т/ф (0642)58-03-20

Министерство образования и науки
Луганской Народной Республики
Государственное образовательное учреждение
высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный педагогический университет»

ВЕСТНИК



Луганского
государственного
педагогического
университета

Серия 1

Педагогические науки

Образование

№ 1(77) • 2022

Сборник научных трудов

КНИТА

Луганск
2022

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5
В 38

Учредитель и издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации
№ ПИ 000196 от 22 июня 2021 г.*

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор

Ротерс Т. Т. – доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Турянская О. Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор

Калинина Г. Г. – заведующий редакционно-издательским отделом

Редактор серии

Чепурченко Е. В. – кандидат педагогических наук

Состав редакционной коллегии серии:

- Алфимов Д. В.** – доктор педагогических наук, профессор
Горашук В. П. – доктор педагогических наук, профессор
Дзундза А. И. – доктор педагогических наук, профессор
Зайцев В. В. – доктор педагогических наук, профессор
Зинченко В. О. – доктор педагогических наук, доцент
Матвеев А. П. – доктор педагогических наук, профессор
Роман С. В. – доктор педагогических наук, доцент
Сергеев Н. К. – доктор педагогических наук, профессор
Скафа Е. И. – доктор педагогических наук, доцент
Стефаненко П. В. – доктор педагогических наук, профессор
Харченко Л. Н. – доктор педагогических наук, профессор
Уман А. И. – доктор педагогических наук, профессор
Чеботарева И. В. – доктор педагогических наук, доцент
Чернышев Д. А. – доктор педагогических наук, профессор

**Вестник Луганского государственного педагогического
В38 университета** : сб. науч. тр. / гл. ред. Т. Т. Ротерс; вып. ред. Г. Г. Калинина;
ред. сер. Е. В. Чепурченко. – Луганск : Книта, 2022. – № 1(77) : Серия 1.
Пед. науки. Образование. – 120 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 РИНЦ

*Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного
педагогического университета (протокол № 9 от 29.04.2022 г.)*

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5

© Коллектив авторов, 2022
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Мелешко Е. А. Основные подходы к научно-исследовательской деятельности в современных условиях высших учебных учреждений.....	5
Тыщук Д. С. Анализ понятия «духовно-нравственные ценности»: педагогический контекст.....	12
Фитисова У. Р., Турянская О. Ф. Концептуальные основы развития отечественного лингвистического образования в университетах Донбасса.....	20
Чепурченко Е. В. Понятие «профессионализм педагога» в современной психолого-педагогической литературе.....	25

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Жукова В. Н. Формирование информатической компетентности будущего учителя математики как фактор повышения качества профессиональной подготовки в вузе.....	34
Карпов В. В. Здоровьеориентированная образовательная среда как условие повышения качества подготовки бакалавров техносферной безопасности.....	41
Короткова С. В. Антропологический подход к профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования.....	48
Лабезная Л. П. К вопросу о возможности применения антистрессовых технологий в дистанционном обучении студентов с ОВЗ.....	57
Овчаренко Е. Н. Теоретико-методологические подходы подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности.....	62
Суворова-Григорович А. А. О необходимости использования инновационных технологий в преподавании логопедии и методики работы логопеда в рамках специализации «Логопедия».....	68

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Писаный Д. М. Проблемы повышения эффективности преподавания юридических компонентов обществознания в контексте социокультурной идентичности обучающихся (на материалах административного и уголовного права).....74
Тищенко А. А. Воспитательный потенциал предметной олимпиады..86
Шматченко А. А. Диагностика уровня сформированности основ логического мышления старших дошкольников.....91

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
С МОЛОДЕЖЬЮ**

Акиншева И. П. Гражданское воспитание студенческой молодежи как элемент политической социализации.....97
Герасимов А. В. Опыт внедрения социального партнерства в систему европейского образования.....103

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ111
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ112

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК378.147.091.31:001.89

Мелешко Екатерина Александровна,
ассистент кафедры
адаптивной физической культуры
и физической реабилитации
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
meleshko.kata@mail.ru

Основные подходы к научно-исследовательской деятельности в современных условиях высших учебных учреждений

Данная научная работа направлена на рассмотрение подходов к научно-исследовательской деятельности в современных условиях высших учебных учреждений. Статья носит теоретический характер. По рассмотренной литературе автор определяет подходы к научно-исследовательской деятельности; рассматривает системный, акмеологический, личностно-деятельный и информационные подходы в педагогическом образовании и обосновывает применение данных подходов в подготовке к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: системный подход; акмеологический подход; личностно-деятельный подход; информационный подход; научно-исследовательская деятельность.

В современном образовательном пространстве вуза, в процессе обучения студенты педагогической направленности осваивают несколько видов деятельности – педагогическую, воспитательную и научно-исследовательскую. В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов педагог высшего профессионального образования должен быть способен вести научно-исследовательскую деятельность, направленную на анализ информации, осознанное творческое включение и донесение результатов собственных исследований на практических занятиях, при участии в различных конференциях и при издании собственных результатов исследования в научных тезисах и статьях. Реформирование общества требует новых подходов к организации и проведению адаптивной физической культуры в вузах, переосмысления взглядов на этот процесс. Здесь решающее слово принадлежит ученым.

Цель исследования – теоретически разобрать и обосновать подходы, применяемые в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности.

Современный молодой человек – студент, современного вуза, находящийся в ситуации постоянных изменений, возникающих в связи с этим задач, для успешного обучения занимает исследовательскую позицию. В этих условиях актуальным становится подготовка студентов высших учебных учреждений к научно-исследовательской деятельности [11, с. 69–71.].

Научно-исследовательская деятельность в высшем профессиональном обучении должна создавать условия для становления академической, когнитивно-знаниевой пластичности студентов с опорой на ценностно-смысловую и духовную сферы личности (чувство патриотизма, устойчивая гражданская позиция, чувство собственного достоинства, гуманизм, ценностное и критическое отношение к собственной деятельности и т. д.) [8, с. 16–18.].

Сущность самого понятия «научно-исследовательская деятельность» определяется на основе философского и педагогического анализа науки и деятельности, представления о логике и этапах научного исследования. И ее можно охарактеризовать как деятельность, связанную с поиском ответа на творческую, научную, исследовательскую задачу с заранее неизвестным и творческим собственным решением.

Соответственно, разберем педагогические подходы и пути реализации их в педагогической науке при подготовке к научно-исследовательской деятельности.

1. *Системный подход* (А. С. Магауова, Р. А. Камалеева) рассматривается как направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы. Данный подход можно разбирать как целостный комплекс взаимосвязанных элементов; совокупность взаимодействующих объектов; совокупность сущностей и отношений; способ организации действий, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования. Данный подход предполагает постоянный контроль и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам. По мнению А. С. Магауова, в педагогике как науке идеи системного подхода занимают ведущее место. Потому как в современной педагогической науке одним из основных понятий стало понятие «система» [7, с. 124–125.].

Основными принципами системного подхода в педагогике являются:

- целостность – рассмотрение системы знаний как целое, но и как подсистему более масштабной системы;
- иерархичность строения – наличие нескольких элементов, расположенных на основе подчинения;
- структуризация – организационная структура с анализом элементов системы;
- множественность – возможность использования для анализа моделей при описании отдельных элементов и всей системы различного направления.

В качестве основных принципов системного подхода Р. А. Камалеева выделяет принципы-утверждения весьма общего характера, и они имеют определенную значимость и в области системного анализа педагогических явлений [4, с. 15–16]. Мы считаем, что их можно обосновать и с точки зрения подготовки к научно-исследовательской деятельности:

- приоритет конечной цели выбранного научного исследования;
- совместное рассмотрение научного исследования как целого и как совокупности элементов поиска и разработки научной работы;
- рассмотрение любой части во всех аспектах собственного исследования, логичность;

- совместное рассмотрение структуры с приоритетом проведения научного исследования в структуре педагогики;
- учет изменяемости системы, расширения, замены элементов, накопления информации при проведении теоретического и практического экспериментального исследования;
- согласованность в принимаемых решениях и управлении самим исследованием;
- учет неопределенности или различных мнений и приоритетов случайностей в системе при проведении исследований.

В научно-исследовательской деятельности системный подход является основным при проведении экспериментального исследования для интерпретации и анализа полученных данных. Авторы применяли данный подход при разработке собственных исследований при формировании готовности и определении компетентности в научно-исследовательской деятельности в различных направлениях педагогической науки.

2. *Акмеологический подход* представляет философскую теорию ценностей, в том числе в педагогике, в частности, в теории воспитания.

«Акмеологические способности человека» – это тот духовный продукт, который создает осуществляемое в системе фундаментальное образование. Акмеологическая теория фундаментального образования раскрывает объективные и субъективные, генетические и социальные факторы создания духовного продукта, по мнению Н. В. Кузьминой.

Она же выделяет акмеологический мотивационный критерий фундаментального образования, который выражен в развитии высокого уровня мотивации творческих достижений на основе морально-нравственных ценностей. В научной среде нравственные ценности означают: не подавляй других с целью личного самоутверждения; поддерживай свой авторитет за счет собственных творческих достижений; не занимайся плагиатом, докажи свою самостоятельность и состоятельность в науке. Актуальной остается проблема непрерывного образования кадров, когда молодые ученые и исследователи системно, самостоятельно и творчески разрабатывают новые научно-практические проекты, проводят исследовательские работы по новым актуальным проблемам теории и практики [5, с. 39–43].

В настоящее время при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ наблюдается мультидисциплинарность и многообразие форм и методов обучения слушателей. И именно акмеологические позиции помогают развивать повышение авторитета обучения.

Исходя из вышеизложенного, мы можем обосновать акмеологический подход как аспект современного развития научно-исследовательской деятельности в процессе подготовки в высших учебных учреждениях с точки зрения ценностно-смыслового отношения к данной деятельности и с учетом постоянного развития в интеллектуальном, творческом и мотивационном компонентах.

3. *Личностно-деятельностный подход* (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. А. Адольф, А. М. Новиков, И. Ю. Степанова и др.) подразумевает ориентацию развивающего действия на личность студента. Основным

при организации данного подхода является развитие личностного потенциала и индивидуальные особенности каждого отдельного студента. В организации процесса обучения приоритетной является задача создания специальных методов, направленных на личность студента, которые будут способствовать раскрытию и формированию у обучающихся желания реализовывать себя в различных видах профессиональной деятельности [1, с. 16–17].

С позиции личностно-деятельностного подхода с точки зрения подготовки к научно-исследовательской деятельности целесообразно исходить из представлений о единстве личности студентов в научно-исследовательской деятельности. Так, в исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др. личность выступает в качестве субъекта деятельности, и в ней определяется характер самой деятельности. Из чего можно сделать вывод о том, что сущность личностно-деятельностного подхода заключается в обучении на основе их продуктивной научно-исследовательской деятельности, которая и выступает средством профессионального развития студентов, и научно-исследовательской деятельности как части данной подготовки [2; 3; 6; 9].

Основным условием развития научно-исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки в личностно-деятельностном подходе является осознанное выполнение данной деятельности, где исследовательская активность, любознательность, личностная и профессиональная потребность самосовершенствования и саморазвития служат основой в освоении знаний, овладении научно-исследовательскими умениями и навыками.

Можем отметить, что научно-исследовательская деятельность в каждой отдельной работе является индивидуализированной творческой деятельностью, и при ее выполнении требуется собственная исследовательская активность, владение необходимыми научно-исследовательскими знаниями, умениями и навыками, а также значимое и честное отношение к научно-исследовательской деятельности. И личностно-деятельностный подход дает возможность индивидуализировать работу с мотивацией к саморазвитию студентов.

4. *Информационный подход* (В. А. Скакунова) является методологической концепцией психологии и педагогики, дает возможность изучить скрытые внутренние механизмы взаимодействия педагога и воспитанника в процессе обучения и после него.

Понятие информационного подхода следует рассматривать с двух сторон.

Во-первых, информационный подход в образовании предполагает активное взаимодействие с информацией: получение, обработку, анализ, синтезирование и обобщение данных (в случае получения информации из разных источников), структурирование, эффективное использование для решения поставленных учебных задач, обязательно содержащих в себе познавательную ценность.

Во-вторых, информационный подход предполагает активное внедрение и использование ИКТ в образовательном процессе как в технологическом плане, так и в плане информационно-обучающих программ. В связи с этим, использование ИКТ в условиях современного образования и требований на пути к smart-обществу представляет собой огромное преимущество как в раз-

витии информационно-деятельностного подхода, так и в повышении качества профессионально-ориентированного образования [10].

При рассмотрении данного подхода в первую очередь необходимо предусмотреть обогащение информационного пространства обучающихся для увеличения объема знаний в процессе обучения, умение самостоятельного поиска необходимой научной и учебно-методической информации посредством использования информационно-коммуникативных технологий (компьютерное оборудование, internet). Для успешного овладения обучающимися научно-исследовательскими умениями и навыками, активного поиска и проработки источников информации. В образовательном процессе учитывается вариативность, качество и количество получаемых знаний, готовность обучающегося к научно-исследовательской деятельности, которая будет зависеть уже от самого студента. Таким образом, подготовка к научно-исследовательской деятельности с позиции информационного подхода обусловлено некоторыми аспектами:

- процесс формирования готовности к научно-исследовательской деятельности сам по себе является информационным (поиск и сохранение научных источников информации);
- качество информации определяет его эффективность (научные издания, статьи в журналах, авторефераты);
- полученная информация отражает опыт субъектов образовательного процесса (собственная научная работа будущих бакалавров и самокритичное отношение к ней).

Мы понимаем, с точки зрения информационного подхода, процесс подготовки к научно-исследовательской деятельности как открытую систему, которая предполагает постоянный обмен и хранение информации. Информационное обеспечение в данном процессе призвано включать необходимые теоретические знания о методологии научно-исследовательской деятельности и применения информационных технологий для поиска и обработки данных.

Соответственно, можем сделать выводы, что все рассмотренные педагогические подходы к подготовке и формированию готовности к научно-исследовательской деятельности являются актуальными. И дополнительно акцентируем внимание на том, что:

Во-первых, все они представляют подходы системного и творческого, нравственного и мотивационного развития личности студентов.

Во-вторых, стимулируют интеллектуальное развитие в процессе подготовки.

В-третьих, представляют собой осознанное выполнение научно-исследовательской деятельности, где активность и любознательность, профессиональная потребность самосовершенствования и саморазвития служат основой в освоении знаний.

В-четвертых, приобретенные теоретические знания, применение информационных технологий для поиска и обработки данных, постепенное увеличение объема знаний и практического опыта ведения научно-исследовательской и экспериментальной деятельности и являются подготовкой к данной деятельности в современных условиях высших учебных учреждений.

Таким образом, считаем, что цель данной научной работы достигнута, а именно, мы теоретически рассмотрели и обосновали подходы, применяемые в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности.

Список литературы

1. **Адольф, В. А.** Организация продуктивной научно-познавательной деятельности аспиранта (по направлению «Образование и педагогические науки») / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск : КГПУ им. Астафьева, 2018. – 268 с.
2. **Ананьев, Б. Г.** О человеке как объекте и субъекте воспитания : избр. психол. тр.: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 160 с.
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
4. **Камалева, Р. А.** Системный подход в педагогике / Р. А. Камалева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – № 3 (9), 2015. – С. 13–23.
5. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологическая теория фундаментального образования: монография / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Центр стратегических исследований, 2012. – 382 с.
6. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
7. **Магауова, А. С.** Системный подход в педагогике / А. С. Магауова, М. Е. Жангужина, А. Т. Алжигитова, Б. Е. Атымтаева // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ); Педагогические науки, 2014. – С. 123–126.
8. **Научно-исследовательская** деятельность студентов высших учебных заведений в России (1950–2000-е гг.): исторические предпосылки, концепции, подходы: монография / З. А. Демченко; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 256 с.
9. **Рубинштейн, С. Л.** Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.
10. **Скакунова, В. А.** Информационно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам и в повышении качества профессионально-ориентированного образования / В. А. Скакунова // Открытое образование. – № 5. – 2013. – С. 24–27.
11. **Шевырдяева, К. С.** Психологические особенности формирования мотивации студентов в процессе учебной деятельности / К. С. Шевырдяева // Вестник Пензенского государственного университета. – № 1 (5). – 2014. – С. 69–73.

Meleshko E. A.

**The main approaches to research activities in modern conditions
of higher educational institutions**

This scientific work is aimed at considering approaches to research activities in modern conditions of higher educational institutions. The article is theoretical in nature. According to the literature reviewed, the author defines approaches to research activities; considers systemic, acmeological, personal-activity and information approaches in pedagogical education and justifies the use of these approaches in preparation for research activities.

Key words: *system approach; acmeological approach; personal-activity approach; information approach; research activity.*

Тыщук Дарья Сергеевна,
ст. преподаватель
кафедры начального образования
Ровеньковского факультета
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
tyshhuks@mail.ru

Анализ понятия «духовно-нравственные ценности»: педагогический контекст

Цель предложенной статьи – проанализировать понятие «духовно-нравственные ценности» в педагогическом контексте. Внимание автора сосредоточено на рассмотрении значимости сущности понятия «духовно-нравственные ценности» как необходимой составляющей части профессиональной компетентности будущих педагогов начального образования.

Ключевые слова: *духовно-нравственные ценности, ценности, духовность, нравственность.*

Понятие «духовно-нравственные ценности» объединяет комплекс базовых ценностей, хранимых в социально-исторических, культурных, семейных традициях, передаваемых от поколения к поколению: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные ценности религии, искусство и литература, природа, человечность. Названные понятия формируют центр духовно-нравственных ценностей личности в широком контексте ее социального функционирования. Неоспорима значимость духовно-нравственных ценностей в системе личностной и профессиональной компетентности будущих педагогов начального образования – это базис образовательной и воспитательной деятельности учителя начальных классов, призванного не только давать детям азы знаний, но и воспитывать лучшие человеческие качества.

Цель статьи – проанализировать понятие «духовно-нравственные ценности» в педагогическом контексте.

Духовно-нравственные ценности – это «установки и ориентиры, выступающие в качестве идеала, эталона должного, которые определяют отношение человека к объектам действительности и регулируют его поведение и деятельность» [6, с. 318].

Духовно-нравственные ценности занимают одно из важнейших мест в структуре ценностей личности. Это не случайно, ведь «духовная сила человека и общества определяются, главным образом, их способностью сохранять нравственные ценности в любых социальных условиях, при любых, даже тяжелых испытаниях. С помощью понятия «нравственные ценности» характеризуется значение для общества и человека социально-культурных явлений, деятельно-заинтересованное отношение человека к миру и к самому себе, а также реализация актуальных нравственных потребностей в жизни» [4, с. 43].

Содержание духовно-нравственных ценностей определяют: жизнь и достоинство человека, его нравственные качества, нравственные характеристики поступков, деятельности и отношений; содержание различных форм морального сознания: норм, принципов, идеалов, этических понятий (добра, зла, справедливости, счастья); нравственные характеристики деятельности общественных институтов, группы лиц, коллективов, классов и других общественных движений и организаций, которые воздействуют на социальную жизнь, затрагивают интересы людей, укрепляют или подрывают устои существующего общества, способствуют или препятствуют общественному прогрессу.

Смысловая синтетичность понятия «духовно-нравственные ценности» обуславливает его полинаучное объяснение.

Концепт «ценности» определяет аксиологическую значимость объединенных названным понятием идей, явлений для внутреннего мира личности, в то время как понятия «нравственность» и «духовность» определяют содержательные горизонты значимого пласта ценностной системы человека.

Также следует отметить, что понятие «нравственность» используется для описания поведенческой составляющей основополагающего для данного исследования концепта. Понятие «духовность» раскрывает рефлексивный, гуманистический, преобразующий смысл содержания ценностных координат личности. Потому понятие «нравственность», «нравственные ценности» рассматривается в контексте философской мысли. Понятие «духовность» анализируется в плоскости педагогики.

Ценностью считается все то, что «обладает для людей особой значимостью, выделяющейся на привычном фоне их обыденной жизни, и потому предпочитается ими в чувствах, мыслях и желаниях» [5, с. 112]. Ценности определяют поведение человека, его отношение к определенным жизненным явлениям и ситуациям, причем подобный оценочный процесс тяготеет к систематичности: сформированная прежде ценность, с течением жизни человека, его биологическим и психологическим взрослением только укрепляется, подтверждается, перерастая в незыблемое руководство к действиям.

Изначально понятие «ценности» предусматривает отношение субъекта, сформированное на основе его собственного понимания, предназначения и смысла, определенных объектов с установленными ранее, как идеальными, характеристиками этого субъекта.

Осмысление содержательной стороны духовно-нравственных ценностей требует определения понятий «духовность» и «нравственность».

Духовность – «такой высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности, находящиеся между собой в неиерархических взаимоотношениях». [13].

Нравственность – «внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т. п., которые проявляются в отношении к людям и природе; совокупность норм, правил поведения человека в обществе и природе, определяемые этими качествами» [3].

Понятие нравственности не оказывает влияние на свободу человека, наоборот, открывает перед ним новые перспективы и дает возможность постановки жизненных целей, которые перерастают в личностно-моральные правила.

Исходя из сказанного выше, концептуальный смысл дефиниции «духовно-нравственные ценности» раскрывается в понятии «ценность». Сосредоточение его смысла обозначено словом «отношение». Содержательная часть понятия «духовно-нравственные ценности» указывает на личностное осознание необходимости ориентирования на высокие гуманистические идеалы, однако, для максимально полного анализа ключевого для данной работы понятия необходимо установить, каким образом изменялось содержание понятия в разных социокультурных срезах. Подобный анализ является подтверждением тому, что объединяющая идея – человеколюбие, гуманизм, доброта.

Ценность – «одна из основных понятийных универсалий философии, означающая в самом общем виде невербализуемые, «атомарные» составляющие наиболее глубинного слоя всей интенциональной структуры личности – в единстве предметов ее устремлений (аспект будущего), особого переживания-обладания (аспект настоящего) и хранения своего «достояния» в тайниках сердца (аспект прошедшего), – которые конституируют ее внутренний мир как «уникально-субъективное бытие» [8].

Синтетический концепт, называемый «духовно-нравственными ценностями», имеет полинаучную основу, интегрируя для объяснения идеи различных социальных наук, в том числе и философии. Анализ понятия «нравственность» целесообразно рассматривать в плоскости философии, в то время как понятие «духовность» по своей сути более относится к педагогике.

Проблема формирования у человека отношения к миру и жизни относится к разряду основополагающих, потому следует осуществить конденсированный экскурс в историю названного понятия.

«Становление духовно-нравственных ценностей в обществе носит исторический характер» [7, с. 156]. То есть, различные подходы к объяснению смысла понятия «духовно-нравственные ценности» вырабатывались исторически системно, как части учений выдающихся мыслителей различных времен о человеке, его поведении в обществе и самовосприятии.

Понятие «добродетель» – смысловой эквивалент понятия «духовно-нравственные ценности».

Примечательно также то, что для мыслителей разных эпох понятие «добродетель» уже содержало нравственный смысл.

Концепция добродетели представлена в учении Аристотеля.

Аристотель понимал этическую сторону добродетелей как набор укоренившихся черт характера, которые, будучи однажды развиты, приведут к должному поведению. «...Если добродетели не суть ни аффекты, ни способности, то остается лишь признать их приобретенными качествами души» [1, с. 219]. «...Всякая добродетель – доводить до совершенства то, добродетелью чего она является, и деятельность этой душевной способности ведется ею в совершенстве» [1, с. 219]. Мыслитель называл такие добродетели, как: мужество, умеренность, щедрость, великодушие, честолюбие, ровность, правдивость, любезность, дружелюбие, справедливость.

В античное время проблему духовно-нравственных ценностей рассматривали также Сократ и Платон, в их учениях она являлась центральной. Понятие «ценность» мыслители связывали с деятельностью человека. Сократ был убежден в том, что плохие поступки людей обусловлены их незнанием того, как необходимо поступать во благо. Платон выражал высшую ценность в стремлении к пределу познаваемого – идее блага, через которую ставится пригодной и полезной справедливость. Также возможность осмысления ценностных отношений в античной философии рассматривалась через познание, где ключевые аксиологические категории «добро» и «зло» были производными от него.

В пределах каждого из периодов социокультурного развития человечества происходило обогащение сущности понятия «духовно-нравственные ценности» специфическими, свойственными только определенному периоду контекстами.

В Средние века духовно-нравственные ценности трактовались с точки зрения христианских концепций.

Идейной основой нравственности служило учение о бессмертии души, о неминуемом посмертном воздаянии за добродетели и за грехи. Суть христианской позиции, изложенной в Библии, следует понимать в контексте следующих утверждений. «Бог есть Дух, Творец, Вседержитель. Бог создал мир и является его живой сущностью. Человек создан свободным, а высшая цель – служить Богу – выступает для него как долженствование. Любовь к ближнему является отражением любви к Богу» [7, с. 158]. Основополагающими христианскими ценностями являются вера, надежда, любовь.

В эпоху Возрождения человек характеризовался как личность, обладающая безграничными возможностями духовного и телесного единения, которая находится в органической связи с Вселенной. В основу мировоззрения эпохи Возрождения была заложена идея поиска индивидуальности.

Я. А. Коменский утверждал, что духовность присутствует в человеке изначально. Духовно-нравственные ценности он воспринимал в качестве добродетелей, достижение которых возможно в процессе самовоспитания. Педагог выделял следующие добродетели: милосердие, трудолюбие, мудрость, справедливость. Приобретение добродетелей, по его мнению, есть необходимое условие в формировании человеческой личности.

Теоретическое обоснование незыблемости нравственно-ценностной составляющей системного дидактического процесса было представлено в трудах И. Г. Песталоцци.

По мнению ученого, умственное образование само по себе никак не способствует зарождению в человеке простоты и невинности, из чего исходят все средства подъема человеческого существа к более возвышенной, божественной сути. «Как на колючках не вырастут фиги, а на чертополохе не родится виноград, так не принесет плодов любви одностороннее умственное образование, оторванное от воспитания сердца. Оставленное во власти себялюбия и слабости своего изолированного бытия, оно в себе самом таит причину гибели и собственной силой сжигает себя, как уничтожает себя пламя в сосуде, из которого вылили питающее его горячее вещество» [11, с. 151].

Другими словами, смысл духовно-нравственных ценностей, среди которых важнейшими представляются простота в поведении, человеколюбие, заключается также в том, чтобы направить в гуманистическое русло приобретенные в процессе обучения знания.

Добродетелями, или духовно-нравственными ценностями, ученый называет любовь, благодарность, доверие: «Оно с той же заботливостью старается энергично оживить в детях элементы всех высочайших помыслов, все благочестие и все добродетели – любовь, благодарность, доверие – и сделать для детей привычным повседневное их приложение к жизни» [11, с. 155].

Исходя из философских учений о нравственности, можно выделить главные параметры этого понятия: «стремление к высшему благу; преобладание разумного поведения над аффективным поведением; волевые и духовные намерения; умение приспособливаться и жить в обществе; автономность человека и его воли; выработка понимания при взаимоотношении с людьми; соблюдение общественных норм поведения в обществе» [10, с. 40–41].

Учению о нравственности отводится значительное место в работах русских философов религиозной направленности.

Так, с точки зрения Н. О. Лосского, «добро первично, оно есть абсолютная положительная ценность, и любое другое добро становится таковым лишь постольку, поскольку причастно ему» [7].

Духовно-нравственные ценности неотделимы от понятия Бог, который отождествляется с ценностными основами самовосприятия человека: «Бог есть сама Красота, Нравственное Добро, Жизнь» [12].

Н. А. Бердяев отмечал экзистенциальный характер истины, красоты, добра: «Бытие, бытийственность и есть истина, добро, красота. Единственный смысл истины, красоты, добра в том, что это – бытие» [2].

С нашей точки зрения, важным для понимания смысла понятия «духовно-нравственные ценности» представляется подход немецкого философа XX века Г. Риккерта.

Ученый говорит о том, что именно нравственная составляющая определяет смысл жизни человека: «Понятие нравственной жизни определить гораздо труднее, чем понятие науки, или искусства, или мистической и пантеистической религии. Всеми признано, пожалуй, будет только одно: этические блага суть личности» [12, с. 377].

Ученый говорил о важности осознанного соблюдения личностью определенных нравственно-этических норм: «Если центральным этическим благом является сознающая долг личность, то долженствование и не должно из него исчезнуть. Без признания нормы нет свободы в смысле автономии, нет, следовательно, также и социальной нравственности» [12, с. 379].

В начале XX века с позитивистской позиции проблема духовно-нравственных ценностей была рассмотрена П. А. Сорокиным в его работе «Преступление и кара, подвиг и награда».

Он полагал, что адекватно понимать социум и процессы, в нем происходящие, невозможно, если не принять во внимание существующие в объекте изучения ценности и нормы. Согласно ученому, «ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» [20, с. 134]. Для каждого социума им были

выделены три основные высшие ценности: истина, добро, красота в контексте критерия пользы (интегральный идеал социального целого). При этом каждую культуру он представлял как специфическое ценностное ядро.

Русский педагог, писатель и основоположник научной педагогики К. Д. Ушинский понимал под нравственностью совокупность норм и правил, принципов, которые определяют отношение человека к жизни, природе, обществу, самому себе и другим людям. В педагогической науке ученый особое внимание уделял культуре и ее своеобразию, а также народности. Он утверждал, что каждый народ несет в себе свою систему ценностей воспитания, образования и именно с историей возникновения каждого сословия можно связывать содержательные характеристики понятий о любви к Родине, к своей общине, сословию, к своему знанию и развитию. Каждый народный идеал требует от человека воспроизведения тех качеств и свойств личности, которые не противоречат идеалу их сословия, соответственно в каждом народе нравственные и безнравственные поступки рассматриваются согласно принятому идеалу, который коренится в истории развития этого народа.

Педагогика понимает под духовностью содержание, отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному») существованию человека.

Духовность и нравственность являются важнейшими базисными характеристиками личности. Духовность определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания. Нравственность представляет собой совокупности общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу личности, где духовность – вектор ее движения (самовоспитания, самообразования, саморазвития), она является основой нравственности.

Определяя роль духовности в развитии личности, Б. Братусь указывает, что она придает смысл жизни человека; в ней он черпает ответы на волнующие вопросы: о смысле жизни, о критериях добра и зла, истины и заблуждения, красивого и безобразного. Она открывает человеку доступ к любви, совести, чувству долга, к правосознанию и государственности, к искусству, науке и религии, указывает человеку, что является для него главным и наиболее ценным, дает ему то, ради чего стоит жить, – Начала духовной психологии [10].

С позиции ценностного измерения духовность трактуется как обращенность человека к высшим духовным ценностям, имеющим общечеловеческую основу, а образ бытия духовности определяется как совокупность конкретных норм и ценностей, которые составляют смысл жизни, как отдельного человека, так и человечества в целом, связывая поколения в культурном и историческом пространстве.

Именно ценностная составляющая духовности, её аксиологический статус является стержнем, системообразующим элементом, через который духовность как феномен, присущий лишь человеческому сознанию, открывается во всей своей полноте и всеобъемлемости. Таким образом, ценности являются одним из базисных оснований для выявления сущностно-содержательного определения духовности.

Понятие духовности можно идентифицировать с нравственным развитием, с культурным, религиозным началом.

Духовность – это проявление высших устремлений человека к знанию и служению другим людям. Проблема духовности – это не «только определение высшего уровня освоения человеком своего мира, отношения к нему – природе, обществу, другим людям, к себе. Это проблема «выхода человека за рамки узко эмпирического бытия, преодоления себя „вчерашнего” в процессе обновления и восхождения к своим идеалам, ценностям и реализации их на своем жизненном пути» [5, с. 5].

Педагогический смысл понятия «духовно-нравственные ценности» заключается в наличии у личности устойчивого комплекса важнейших гуманистических ценностей – добра, порядочности, милосердия, чувства сострадания как приоритетных параметров, определяющих поведение человека, его отношение к людям и самоотношение.

Список литературы

1. **Аристотель.** Никомахова этика / Аристотель. Соч. В 4 т. Т. 4. – М. : Мысль, 1983. – 416 с.
2. **Бердяев, Н. А.** Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 608 с.
3. **Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН.** Ин-т лингв. исслед. / сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1534 с.
4. **Бояк, Т. Н.** Содержание понятия «духовно-нравственные ценности» / Т. Н. Бояк // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – Вып.14. – С.42–45.
5. **Дьячкова, М. А.** Понятие ценности и духовно-нравственные ценности в педагогике / М. А. Дьячкова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 12. – С.142–150.
6. **Дьячкова, М. А.** Традиционные духовно-нравственные ценности в воспитании человека: содержательный и процессуальный аспекты / М. А. Дьячкова // 30 лет кафедре религиоведения Уральского федерального университета : сб. науч. ст.; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт социологических и политических наук, Департамент философии, Кафедра религиоведения. – Екатеринбург, 2017. – С. 316–323.
7. **Лосский, Н. О.** Мир как осуществление красоты. Основы эстетики / Н. О. Лосский. – М. : Прогресс-Традиция; Традиция, 1998. – 416 с.
8. **Новая философская энциклопедия:** Т. 4. / ред. совет : В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов и др. – М. : Мысль, 2010. – 540 с.
9. **Носенкова, М. Ю.** Антропология в философском осмыслении / М. Ю. Носенкова // International scientific review. – 2014. – № 1(1). – С. 19–21.
10. **Панина, Е. С.** Научно-педагогическая сущность понятий «нравственность» и «духовность» / Е. С. Панина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – Т.23, № 77. – С.40–43.

11. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения / И. Г. Песталоцци. – М : . Педагогика, 1981. – 416 с.
12. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт; пер. с нем.; общ. ред. и предисл. А. Ф. Зотова; сост. А. П. Полякова, М. М. Беляева; подгот. текста и прим. Р. К. Медведевой. – М. : Республика, 1998. – 413 с.
13. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Текст] / Российская акад. наук, Ин-т философии РАН ; [редкол. : И. Т. Касавин (гл. ред. и сост.) и др.]. – Москва : Канон, 2009. – 1247 с.

Tyshhuk D. S.

Analysis of concept «spiritual-moral values»: pedagogical context

Purpose of the offered article – to analyse a concept «spiritual-moral values» in a pedagogical context. Attention of author is concentrated on consideration of meaningfulness of essence of concept «spiritual-moral values» as necessary component of professional competence of future teachers of primary education.

Key words: *spiritual-moral values, values, spirituality, morality.*

УДК 378.016:811'243'27-043.86(477.6)

Фитисова Ульяна Ринатовна,
аспирант
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ulyanagildeeva@yandex.ua

Турянская Ольга Федоровна,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
turjanskof@mail.ru

Концептуальные основы развития отечественного лингвистического образования в университетах Донбасса

Исследования концептуальных основ развития иноязычного лингвистического образования определяются особенностями социально-педагогической ситуации, и в то же время возникают проблемы адаптации подрастающего поколения к новым социокультурным ценностям. В таких условиях усиливается роль направленности иноязычного лингвистического профиля обучения в вузе на современном этапе.

Ключевые слова: *социально-личностная, социально-деятельностная и социокультурная (межкультурная) направленность.*

В лингвистическом образовании специальное внимание уделяется формированию умений самостоятельно изучать языки и культуры, самостоятельно оценивать свой уровень владения изучаемым языком и опыт межкультурного общения на основе принятых критериев.

В учебном процессе по иностранному языку акцент с ведущей роли преподавателя переносится на самостоятельную деятельность изучающего язык как активного субъекта учебно-познавательной деятельности и на обеспечение готовности и способности к автономной образовательной деятельности.

Необходимо отметить, что, говоря о когнитивном аспекте, мы имеем в виду не чисто «информационное», «технократическое» значение когнитивизма, а его «человеческий» аспект – механизмы интерпретации человеком мира и себя в мире посредством использования языка и изучения языка.

При этом в контексте развития личности (когнитивного, коммуникативного и социокультурного) деятельность «изучение языка и культуры» становится условием реализации данных механизмов, возможной в процессе межкультурного общения, что обуславливает развитие и саморазвитие языковой личности.

Таким образом, современное отечественное лингвистическое образование призвано обеспечить целостное развитие личности обучающегося как «человека культуры» и «человека в культуре», как субъекта социокультурной деятельности, способного к постоянному развитию.

В области иностранного языка образование направлено на развитие языковой личности как субъекта межкультурного общения, способного к постоянному самосовершенствованию в изучаемом языке, к непрерывному освоению других языков и культур.

Следует отметить еще одну тенденцию современной политики в области лингвистического образования, обусловленную социокультурными потребностями изучения и использования иностранного языка.

Следствием развития и расширения единого мирового и, прежде всего, общеевропейского образовательного пространства явилось стремление определить некий единый эквивалент языкового образования, выработать единый подход к оценке владения иностранным языком и сформулировать общие требования в этой области – установить определенный эквивалент измерения и оценки степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Это направление в развитии лингвистического образования выразилось, как известно, в разработке единой шкалы преемственных уровней владения иностранным языком и уровневым дескрипторов, описывающих основные коммуникативные задачи и соответствующие умения в видах речевого общения. В рамках общеевропейского образовательного пространства единая уровневая шкала и содержание уровневым дескрипторов стали общим эталоном оценки иноязычной коммуникативной компетенции и ориентиром для конкретизации национальных образовательных стандартов в области иностранных языков с точки зрения целей, содержания обучения и параметров оценки овладения изучаемым языком.

Открытость отечественной системы лингвистического образования обуславливает тот факт, что национальная система уровней владения иностранным языком коррелирует с общеевропейскими требованиями, что отражено в параметрах и содержании уровневым дескрипторов иноязычной коммуникативной компетенции для довузовского и вузовского этапов лингвистического образования.

В рамках отечественной системы лингвистического образования ее целостность и преемственность ее основных звеньев обеспечивается общим подходом к целям, содержанию и обучению иностранным языкам, в основе которого принята сегодня система уровней владения изучаемым языком, определяющая и критерии оценки и самооценки качества овладения языком и культурой.

Единая шкала уровней владения иностранным языком в национальной системе языкового образования соотнесена с общеевропейской шкалой, что обеспечивает корреляцию национальных и общеевропейских требований в области изучения языков и культур в условиях открытости системы и интеграционных процессов в образовании.

Ключевые позиции в области лингвистического образования, отражающие его социально-личностную, социально-деятельностную и социокультурную (межкультурную) направленность, определены в Концепции лингвистического образования, основные положения которой были сформулированы И. И. Халеевой [1, с. 3]:

- «Лингвистическое образование является одним из значимых медиумов, формирующих сознание личности, организующих ее взгляд на мир, прививающих ей готовность к диалогу, проникновение в родную культуру, традиции и язык, и одновременно толерантность по отношению к другим языкам и культурам, способность к межкультурному взаимодействию.

- Лингвистическое образование как основа межкультурной коммуникации преследует цель формирования межкультурной компетенции в различных сферах деятельности и профессионального общения на основе системного подхода к обучению иностранным языкам и иноязычным культурам.

- Целостность системы лингвистического образования, ее открытость обеспечиваются, прежде всего, единством ориентации на обучение межкультурному общению во всех его сферах, включенностью национальной системы в мировой образовательный контекст.

- Преемственность отдельных звеньев системы лингвистического образования основывается на единых сопряженных образовательных стандартах различных ступеней – довузовской, вузовской и послевузовской.

- Сопряженность названных образовательных стандартов и государственных требований опирается на целостную систему уровней владения иностранными (неродными) языками и иноязычными культурами. При этом критерии дифференциации уровней коррелируют с критериями оценки и самооценки качества владения иностранными (неродными) языками и культурами. Применительно к образовательным стандартам система дифференциации уровней дополняется и конкретизируется с учетом национальной специфики образовательного пространства (включая условия получения дополнительного образования, образовательные этапы, общественные и личностные образовательные потребности).

- Система уровней владения языком и культурой становится основой для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки обучающихся различных категорий».

На современном этапе развития системы лингвистического образования и лингводидактической теории отмечается углубление и расширение данной концепции.

Обозначим ключевые направления ее развития:

- направленность на полиязычное и поликультурное образование и развитие многоязычной и поликультурной личности;

- повышение внимания к когнитивно-деятельностной (метапредметной и метакогнитивной) составляющей овладения изучаемым языком, развитию познавательной деятельности «изучение языка и культуры»;

- направленность на продуктивный характер лингвистического образования;

- субъективация содержания лингвистического образования;

- повышение внимания к аксиологическим аспектам лингвистического образования;

- проблема оценки качества лингвистического образования и ориентация на социально-личностные индикаторы качества.

В современной концепции лингвистического образования концепт вторичной языковой личности как дидактической цели рассматривается в контексте многоязычной (полиязычной) и поликультурной ситуации межкультурного общения.

В контексте лингвистического образования понятие «многоязычие» имеет двойное значение: языковое многообразие сообщества и опыт многоязычного индивида (владение несколькими языками). Понятие «поликультурность» также можно трактовать в двух взаимосвязанных значениях: как многообразие культур (осознание индивидом культурного многообразия) и как культурный опыт индивида (осознание своей национально-культурной принадлежности и места и роли своей культуры в поликультурном мире).

В условиях глобализации «происходит многоаспектное сближение стран и народов, становление единого взаимозависимого мира, получившего название глобального, или глобализирующегося, в рамках которого расширяются экономические, политические и культурные связи между странами.

В данных условиях изменяется само общество. Оно становится поликультурным, для которого характерно как развитие ряда универсальных, глобальных, характеристик, так и сохранение самобытности культуры каждой отдельно взятой этнической группы.

В силу этого глобальная цель лингвистического образования «вторичная языковая личность» трансформируется в формирование многоязычной (полиязычной) и поликультурной личности.

Многоязычная личность подразумевает совокупность способностей применять языковые знания и умения в процессе межкультурной коммуникации.

Многоязычие как личностная способность развивается при накоплении индивидом языкового опыта в культурном аспекте таким образом, что индивид «формирует коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и всего языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют».

Список литературы

1. **Богданчик, Л. В.** Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Л. В. Богданчик // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : мат. Межд. заочн. науч.-практ. конф. 24 марта 2011 г. – Электросталь : Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 21–24.
2. **Зеленин, Г. И.** Обзор инновационных методов обучения иностранным языкам в XX-XXI веке / Г. И. Зеленин, Ю. А. Ковалева URL: http://www.nbuuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Pipo/2011_32-33/11zgimtc.pdf.
3. **Манукова, А. А.** Коммуникативный метод преподавания иностранного языка / А. А. Манукова // Деловой язык и методика его преподавания : сб. науч. тр.. Вып. 11. – Пятигорск : ПГЛУ, 2012. – С. 51–55.
4. **Nunnan, D.** Learner-Centered English Language Education. N.Y: Routledge, 2012. PP. 51–52.
5. **Довнар, Т. А.** Комплекс коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений для обучения устному иноязычному общению в

контексте диалога культур / Т. А. Довнар // Вестник МЭЛУ. – 2012. – № 1 (21), Сер. 2 : Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск : МЭЛУ, 2012. – С. 135–142.

6. **Еончарова, М. В.** Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению (на материале специальностей «Менеджмент», «Управление») / М. В. Еончарова : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-analiza-situatsiy-v-obuchenii-studentov-inoazychnomu-professionalno-orientirovannomu-obscheniyu>.

**Fitsova U. R.,
Turyanskaya O. F.**

Conceptual foundations of the development of national linguistic education in the universities of Donbass

The research of the conceptual foundations of the development of foreign language linguistic education is determined by the peculiarities of the socio-pedagogical situation, and at the same time there are problems of adaptation of the younger generation to new socio-cultural values. In such conditions, the role of the orientation of the foreign language linguistic profile of education at the university at the present stage increases.

Key words: *socio-personal, socio-activity and socio-cultural (intercultural) orientation.*

Чепурченко Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
chepurchenko.e@mail.ru

Понятие «профессионализм педагога» в современной психолого-педагогической литературе

В статье обоснована актуальность проблемы развития профессионализма педагога; проанализированы понятия: «мастерство», «творчество», «компетентность», их соотношение с понятием «профессионализм»; представлена степень разработанности понятия «профессионализм педагога»; проанализированы определения понятий «профессионализм», «профессионализм педагога» в современной психолого-педагогической литературе.

Ключевые слова: профессионализм, профессионализм педагога, педагогическое мастерство, творчество, компетентность.

На современном этапе развития общества к профессионализму специалиста любой сферы деятельности предъявляются достаточно высокие требования. Углубляющийся экономический кризис, безработица, глобальные изменения на рынке труда, кризис в образовании, активное внедрение компьютерной техники и информационных технологий практически во все сферы общественной жизни – все это выдвигает необходимость постоянного повышения квалификации и профессионального роста, непрерывного развития человека как профессионала на протяжении всей жизни, является залогом качественного выполнения им профессиональных функций, общественного признания, востребованности на рынке труда.

Все вышеизложенное актуализирует проблему профессионализма педагога, так как на него возложена важнейшая миссия воспитания, обучения и образования подрастающего поколения. Именно от профессионализма педагога во многом зависит то, какими станут его воспитанники, сумеют ли они реализовать себя как личности и как профессионалы.

Профессионализм педагога как научное понятие находит отражение в трудах И. Д. Багаевой, Д. А. Белухина, А. А. Бодалева, В. М. Вакуленко, И. Б. Васильева, И. Гудсона, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, И. А. Зязюна, Н. В. Кузьминой, Н. В. Кухарева, А. Т. Марковой, Т. Л. Мироновой, В. А. Сластенина, Л. П. Пуховской и др.

Закономерности профессионального становления личности представлены в работах К. А. Абульхановой-Славской, Ш. А. Амонашвили, Л. П. Буевой, С. Г. Вершловского, Л. С. Выготского; С. И. Змеева, И. А. Зязюна, А. Н. Корсунова, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Л. Рубинштейна и др.

Анализ научно-педагогической литературы дает основания утверждать, что понятие «профессионализм педагога» является еще недостаточно исследованным. Более исследованными являются такие понятия, как «мастерство», «творчество», «компетентность». Так как эти понятия тоже в определенной мере характеризуют способность человека выполнять свою работу на высоком профессиональном уровне, мы считаем необходимым проанализировать эти понятия, выяснить их сущность и соотношение с понятием «профессионализм».

Понятие «педагогическое мастерство» в настоящее время является наиболее исследованным в отечественной и зарубежной науке. В Национальной педагогической энциклопедии оно определяется как «...высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющий педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие» [10].

В. А. Сластенин определяет педагогическое мастерство как высшую форму профессиональной направленности личности, а главным показателем мастерства в любой деятельности, по его мнению, является владение специальными обобщенными умениями [13, с. 45].

В отечественной педагогической науке проблема педагогического мастерства целостно исследована научной школой академика И. А. Зязюна, которая более двадцати лет исследует проблемы педагогического мастерства. Результатом творческих поисков ученых стало издание учебника «Педагогическое мастерство» под ред. И. А. Зязюна, в котором определены сущность, природа, составляющие педагогического мастерства, раскрыты пути овладения его секретами. Ученые отмечают, что педагогическое мастерство всегда раскрывается в эффективной деятельности, но не сводится к ней. Они рассматривают педагогическое мастерство как высокий уровень педагогической деятельности (с точки зрения качества результата); как проявление творческой активности личности педагога (с точки зрения психологического механизма успешности деятельности); как комплекс свойств личности, который обеспечивает самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе (с точки зрения истоков развития мастерства, понимания путей профессионального самосовершенствования) [11, с. 25].

Результатом выполнения профессиональной деятельности на высоком уровне мастерства часто является создание нового, оригинального продукта. Поэтому мы считаем необходимым проанализировать соотношение понятий «мастерство» и «творчество».

В психолого-педагогической литературе понятия «мастерство» и «творчество» часто употребляются как синонимичные. Мы согласны с Н. В. Кузьминой, которая считает их близкими по значению, но не синонимичными понятиями. Мастерством она называет наивысшее проявление умелости, а наивысшее проявление педагогического мастерства – педагогическим творчеством [8, с. 18]. «Творчество педагогов, – отмечает Н.В. Кузьмина, – проявляется в поисках новых решений педагогических задач и связано с основными

областями педагогической деятельности: гностической, конструктивной, организаторской и коммуникативной» [8, с. 19].

В. И. Загвязинский тоже считает творчество условием и следствием овладения профессией, овладения педагогическим мастерством: «Мастерство педагога, будучи синтезом теоретических знаний и высокоразвитых практических умений, утверждается и проявляется через творчество и, в свою очередь, способствует действенной реализации творческих замыслов и находок» [6, с. 13]. Творчество, по мнению автора, начинается тогда, «...когда решение не может быть достигнуто путем логического вывода из имеющихся посылок, когда познающий добывает так называемое невыводное знание с использованием гипотез, предположений, интуиции» [6, с. 12]. Создание новых педагогических систем, открытие неизвестных ранее закономерностей, новые идеи, методы, средства, все это – уровень педагогического творчества, доступный далеко не каждому педагогу, но овладеть педагогическим мастерством, считает В. И. Загвязинский, должен стараться каждый педагог [6, с. 13].

В. И. Загвязинский дает такое определение педагогического творчества: «Педагогическое творчество предполагает наличие у учителя комплекса общих качеств, характеризующих любую творческую деятельность, независимо от рода деятельности, – эрудированность, чувство нового, способность к анализу и самоанализу, гибкость и широта мышления, активность, воля, развитое воображение и др.» [6, с. 122].

Р. П. Скульский определяет творчество в любой деятельности как высокий уровень профессионального труда [12, с. 29]. По его мнению, под педагогическим творчеством следует, прежде всего, понимать «целенаправленную созидательную деятельность педагога, которая требует, с одной стороны, систематического совершенствования учебно-воспитательной и общественно-педагогической работы, которую он осуществляет, с другой – профессионального мастерства через овладение новейшими достижениями науки, передового опыта и активизации собственных научно-методических поисков» [12, с. 59].

Объектом научных исследований последнего времени становится понятие «профессиональная компетентность». Понятие «компетентность» связано с деятельностью и способностью выполнять определенные профессиональные действия, в основе которых лежат необходимые профессиональные знания и умения. Компетентность объединяет знания, умения и способность непосредственно применять их в профессиональной деятельности. Компетентность предполагает наличие у человека внутренней мотивации к качественному выполнению своих профессиональных задач, а также профессиональных ценностей. А. В. Хуторской определяет компетентность как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности в отношении определенного круга объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности [14, с. 267].

И. А. Зимняя рассматривает компетентность как интеллектуально и лично обусловленную профессиональную деятельность человека, которая базируется на знаниях [7, с. 100].

А. Т. Маркова исследует понятие «компетентность» с точки зрения психологии. Она определяет компетентность как сочетание психических качеств и психических состояний, которые позволяют действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком навыками и умениями выполнять трудовые функции [9, с. 31-34].

Мы разделяем точку зрения А. Т. Марковой относительно того, что понятие компетентность является более узким, чем профессионализм, потому что человек может быть профессионалом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов. В отличие от компетентности, отмечает ученый, профессионализм – это общая характеристика требований профессии к человеку. Следовательно, в таком понимании понятие профессионализма является шире понятия компетентности [9, с. 89].

И. А. Зязюн считает профессиональную компетентность педагога фундаментом педагогического мастерства. Содержание профессиональной компетентности, по его мнению, составляют «знания предмета, методики его преподавания, педагогики и психологии» [11, с. 27].

Таким образом, анализ отечественной и зарубежной научной литературы дает основания утверждать, что «мастерство», «творчество», «компетентность» являются близкими по значению, но не синонимичными понятиями. Кратко сущность каждого из них можно определить следующим образом:

- мастерство – наивысшее проявление умелости в профессиональной деятельности;
- творчество – наивысшее проявление мастерства;
- компетентность – способность эффективно применять приобретенные знания в профессиональной деятельности.

Исследование этих понятий стало основой для научного обоснования понятия «профессионализм».

В Национальной педагогической энциклопедии профессионализм (лат. *profiteer* – объявляю своим делом) определяется как «интегральная характеристика человека труда, включающая в себя его сформированность как субъекта профессиональной деятельности, профессионального общения, зрелость личности как профессионала. Психологическими показателями профессионализма являются следующие: владение профессиональными духовными ценностями ориентации (менталитетами) и следование им; усвоение на уровне высших образцов средств труда, выработанных в профессии (профессиональных знаний, способов и действий, профессиональных «техник» и технологий, приемов профессионального мышления, способов профессионального самосознания и др.); достижение человеком высоких профессиональных результатов в соответствии с эталонами профессии (профессиональное мастерство); обогащение опыта профессии своим оригинальным индивидуальным вкладом (профессиональное творчество); развитие себя как личности средствами профессии; овладение несколькими специализациями внутри профессии (универсальность профессионала); стремление и умение повысить социальный престиж профессии в обществе, усилить интерес общества к результатам своего труда в своей профессии и др.» [10].

Одним из первых в отечественной педагогической науке определение профессионализма дал И. А. Зязюн: «Профессионализм личности – достаточный для творческого решения задач профессиональной деятельности уровень развития профессиональной культуры и самосознания» [11, с. 40]. Исходя из данного определения, можно рассматривать профессионализм как интегрированное понятие, в котором можно выделить две важные составляющие: профессиональную культуру и профессиональное самосознание.

В педагогической литературе понятие «профессиональная культура» исследуется в работах О. С. Анисимова, Н. М. Борытко, С. Б. Елканова, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Н. В. Кухарева, В. А. Сластенина, И. Ф. Харламова и др.

Целостное теоретическое изучение понятия «педагогическая культура» связано с именами таких ученых, как В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др., которые рассматривают профессионально-педагогическую культуру как «... меру и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий» [13, с. 34]. Педагогическая культура, по мнению этих авторов, является абстрактным понятием, которое конкретизируется в понятиях «культура педагогической деятельности», «культура педагогического общения», «культура личности учителя».

Таким образом, анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет определить профессиональную педагогическую культуру как сложное, системообразующее понятие, которое является неотъемлемым условием эффективной профессиональной деятельности педагога, компонентом его профессионализма.

Вторым важным компонентом понятия «профессионализм» является профессиональное самосознание, которое И. А. Зязюн определяет как «устоявшееся отношение к профессии, которое проявляется в системе мотивов, личностных смыслов и целей» [10, с. 40]. Делается акцент на деятельностной направленности профессионального самосознания: «...это прежде всего деятельностно организованное сознание, важной характеристикой которого является не просто наличие реальной рефлексии, но ее двойная, равновекторная направленность» [11, с. 5].

К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, В. А. Сластенин указывают, что интегральным образованием профессионала является процесс самопознания, с помощью которого он начинает относиться к себе как к субъекту труда и конкретной деятельности, личности и индивидуальности [1, 5, 13].

Д. А. Белухин исследует понятие «профессионализм» с точки зрения социальной психологии, делая акцент на его социальной значимости. Он дает такое определение профессионализма: «Профессионализм – высокий уровень и качество выполнения действий специалистом в соответствии с его психофизическим состоянием и индивидуально-личностными качествами, имеющими принципиально важное значение для выполнения данной деятельности» [4, с. 10]. Ученый отмечает важную роль обучения и воспитания в становлении профессионала.

Наличие и развитие способностей к чему-либо создает благоприятные условия для формирования необходимых умений в определенной профессиональной деятельности, а это, в свою очередь, создает предпосылки для становления профессионала высокого уровня при условии правильно организованного обучения и воспитания. Но только наличие способностей и сформированных умений еще не является, по мнению ученого, гарантией овладения профессионализмом высокого уровня. Среди причин, по которым человек не может стать профессионалом при наличии соответствующих способностей и сформированных умений, автор называет неправильное воспитание, неэффективное обучение, давление на личность, нежелание заниматься самосовершенствованием и т. п. [4, с.19].

Д. А. Белухин делает акцент на том, что для профессиональной системы «человек – человек» индивидуально-личностные черты специалиста имеют большое значение, во многих случаях даже выходят на первый план, отесняя профессиональные умения на второй [4, с. 21]. Эти индивидуально-личностные качества личности базируются на индивидуальных способностях людей, которые надо развивать, совершенствовать во время обучения в школе, а потом в вузе. Получив таким образом основу для развития, профессионал продолжает совершенствоваться уже сам. Так постепенно рождается профессионализм [4, с. 120].

В акмеологических исследованиях И. Д. Багаевой, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, Н. В. Кузьминой выделен профессионализм личности и профессионализм деятельности педагога; делается акцент на выявлении условий мобилизации у человека установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности человека. Основным содержанием акмеологического подхода является выявление акмеологических условий и факторов развития профессионала и становления профессионализма [2].

Н. В. Кузьмина сформулировала положение о профессионализме деятельности и личности педагога, о факторах достижения или не достижения вершин профессионализма в педагогическом труде. На принципах акмеологии Н. В. Кузьмина определяет профессионализм как совокупность устойчивых свойств личности, деятельности, индивидуальности специалиста, удовлетворяющих требованиям профессии [8, с. 36]. По мнению исследовательницы, профессионализм проявляется в деятельности, является результатом деятельности.

Развивая идеи Н. В. Кузьминой, А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин разрабатывают акмеологическую концепцию профессионализма, рассматривая его как систему, которая состоит из профессионализма личности и профессионализма деятельности:

– профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе и тех, что основываются на творческих решениях, владении современными алгоритмами и средствами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой стабильной продуктивностью; характеристика, подлежащая дальнейшему развитию;

– профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень стремлений, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленная на прогрессивное развитие [5, с. 227].

Ученые отмечают, что профессионализм личности и деятельности находятся в диалектическом единстве.

Исходя из акмеологической концепции, А. А. Деркач дает такое определение профессионализма: «Профессионализм – это реально достигнутый, достаточно высокий уровень овладения профессией».

А. А. Деркач отмечает, что профессионализм является интегральной психологической характеристикой человека труда; профессионализм имеет сложную иерархическую структуру, в которой разные уровни выполняют различные функции.

Значительный вклад в исследование проблем профессионализма сделано И. Д. Багаевой. Развивая идеи Н. В. Кузьминой, которая разработала концепцию профессионализма педагогической деятельности, она предложила модель профессионализма, состоящую из трех основных блоков:

– профессиональные знания, информационный базис профессионализма в целом;

– профессиональное общение как готовность и умение использовать систему знаний для организации педагогического взаимодействия с участниками этого взаимодействия;

– профессионализм самосовершенствования – как компонент, обеспечивающий динамичность, развитие педагогической системы в целом [2, с. 48].

Исследовательница рассматривает профессионализм как целостное, системное понятие. По ее мнению, профессионализм является важным показателем личностно-деятельностной сущности педагога, обусловленной мерой реализации его гражданской зрелости, ответственности и гражданского долга. К личностной сущности исследовательница относит знания, необходимые для выполнения профессиональной деятельности педагога, специфическое отношение к объекту, процессу, условиям педагогической деятельности; к деятельностной – сложный комплекс умений: гностических, коммуникативных, умение перестраивать свою деятельность и деятельность учащихся, использовать учебно-воспитательную информацию с целью высокого уровня производительности труда. По мнению ученого, «профессионализм деятельности определяется мерой владения современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами их осуществления. Мера этого овладения у разных людей различная. В связи с этим можно говорить о высоком, среднем или низком уровне профессионализма деятельности представителя той или иной профессии [2, с. 13].

Обращение к акмеологической концепции является важным для нашего исследования, потому что акмеология рассматривает профессионализм как систему, состоящую из профессионализма личности и профессионализма деятельности, которые находятся в диалектическом единстве. В контексте нашего исследования нас в большей мере интересует профессионализм деятельно-

сти. Мы согласны с представителями акмеологической концепции в том, что, во-первых, профессионализм деятельности заключается в высокой профессиональной квалификации и компетентности, в разнообразии эффективных профессиональных умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность с высокой степенью продуктивности; во-вторых, мы так же считаем, что мера овладения профессиональной деятельностью у разных людей разная, поэтому можно говорить о высоком, среднем, низком уровнях развития профессионализма.

Список литературы

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. **Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин.** – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
3. **Багаева, И. Д.** Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук / И. Д. Багаева. – СПб., 1994. – 440 с.
4. **Белухин, Д. А.** Становление профессионала и рождение профессионализма : учеб. пособие / Д. А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 128 с.
5. **Деркач, А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 756 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
6. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с. – (Б-ка учителя и воспитателя).
7. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология. – 2-е изд., испр. и перераб / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
8. **Кузьмина, Н. В.** Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб., 2000. – 186 с.
9. **Маркова, А. Т.** Психология профессионализма / А. Т. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
10. **Национальная педагогическая энциклопедия** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: earchive.tpu.ru/bitstream/11683/37046/1/conference_tpu-2016-C85_p269-276.pdf.
11. **Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич [и др.]; под ред. И. А. Зязюна.** – М., 1989. – 386 с.
12. **Скульский, Р. П.** Учиться быть учителем / Р. П. Скульский – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
13. **Сластенин, В. А.** Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Завуч. – 2009. – № 6. – С. 79–94
14. **Хуторской, А. В.** Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Чепурченко Е. В.

The concept of “professionalism of a teacher” in modern psychological and pedagogical literature

The article substantiates the relevance of the problem of the development of the professionalism of a teacher; analyzed the concepts: “skill”, “creativity”, “competence”, their relationship with the concept of “professionalism”; the degree of development of the concept of “professionalism of a teacher” is presented; the definitions of the concepts “professionalism”, “professionalism of a teacher” in modern psychological and pedagogical literature are analyzed.

Key words: professionalism, professionalism of a teacher, pedagogical skills, creativity, competence.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК [378.011.3-051:51]:[378.017:004]

Жукова Виктория Николаевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры высшей математики и
методики преподавания математики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
v.zhukova.lnu@gmail.com

Формирование информатической компетентности будущего учителя математики как фактор повышения качества профессиональной подготовки в вузе

В статье выделяются структурные компоненты информатической компетентности будущего учителя математики; определяется роль педагога в образовании в условиях использования новых информационных технологий и пути повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя математики по формированию информатической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, подготовка будущих учителей математики, информатическая компетентность, средства информационных технологий.

Ключевой задачей профессионального образования является подготовка специалиста, который соответствует уровню и профилю квалификации, свободно владеет необходимыми компетентностями в своей профессии, ориентируется в смежных отраслях деятельности и может составлять конкуренцию на рынке труда. В связи с этим, в образовании отдельное внимание уделяется реализации компетентностного подхода, который ориентирован на формирование конкретных компетентностей.

В условиях информатизации образования выдвигаются новые требования к педагогу, который теперь должен приоритетно решать вопросы организации познавательной деятельности, творческой среды в аудитории, мотивации потребности студентов к самостоятельному получению знаний, подготовки взаимодействия и партнерства студентов для совместной работы. Педагог в этом случае выступает помощником, советчиком, воспитателем, консультантом и коллегой студента в учебном процессе за счет возможной максимальной индивидуализации и дифференциации обучения, творческого подхода при использовании новых информационных технологий.

Вопросы повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей математики средствами информационно-коммуникационных технологий исследовались в работах А. П. Ершова, М. И. Жалдака, А. Б. Жильцо-

ва, А. А. Кузнецова, В. М. Монахова, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, Ю. С. Рамского, Л. Б. Сенкевич и др.

Отдельные аспекты проблемы подготовки педагога к использованию информационных технологий в своей профессиональной деятельности рассматривались в работах Г. А. Бордовского, Я. А. Ваграменко, Т. В. Добудько, В. А. Извозчикова, В. В. Лаптева, М. П. Лапчика, В. Л. Матросова, А. В. Петрова и др.

На современном этапе развития профессионального образования информационные технологии занимают важное место в деятельности учителя математики, однако многие педагоги ощущают сложности даже при использовании готовых пакетов прикладных программ. В связи с этим появляется необходимость в формировании информатической компетентности будущих учителей математики.

Цель статьи – выделить структурные компоненты информатической компетентности, определить роль педагога в образовании в условиях использования новых информационных технологий и пути повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя математики по формированию информатической компетентности.

Информатическая компетентность специалиста формируется в условиях информатизации всей системы образования в целом и системы высшего образования в частности. При этом инструментом формирования информатической компетентности выступает непрерывная информатическая подготовка.

Вслед за профессором О. Н. Гончаровой под информатической подготовкой будем понимать процесс формирования знаний, умений и навыков на основе изучения и использования средств и методов информатики, информационно-коммуникационных технологий по ступенчатому принципу от низшего уровня к высшему [1, с. 8].

Компетентность в области информационно-коммуникационных технологий предполагает способность студента ориентироваться в информационном пространстве, владеть знаниями по информационным технологиям и информатике. Такая компетентность связана с качествами человека, который технически и технологически образован.

По мнению М. И. Царевой, «информационная компетентность приобретает и развивается в процессе систематического образования и самообразования личности, определяя как ее реальные учебные возможности, так и возможности получения качественного современного образования» [4, с. 31].

Анализ научной литературы показал, что понятие компетентности, в частности компетентности в области информационно-коммуникационных технологий, является предметом исследований многих ученых. Установлено, что исследователи рассматривают понятие компетентности в области информационно-коммуникационных технологий по нескольким направлениям: информационную компетентность – как способность находить, оценивать и использовать информацию во всех ее видах и формах (О. Н. Грибан, А. Н. Завьялов, О. Б. Зайцева, С. Д. Каракозов, В. В. Недбай, О. Г. Смолянинова, А. Ю. Уваров и др.); информационно-коммуникационную компетентность – как способность индивидуума решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий

(С. А. Быков, А. В. Вишнякова, М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова, А. А. Шамшурин и др.); информационно-технологическую компетентность – как основу взаимодействия специалиста с информацией и информационными технологиями (П. В. Беспалов, Д. В. Дахин, В. Е. Евдокимова, Т. В. Иванова и др.); информатическую компетентность, которая предполагает знание фундаментальных понятий современной информатики, технологий работы и опыт работы с конкретным программным обеспечением и компьютерной техникой в процессе профессиональной деятельности (О. Н. Гончарова, И. М. Смирнова, Е. М. Смирнова-Трибульская).

Обобщение научных мнений по изучаемой проблеме позволило определить, что информатическая компетентность будущего учителя математики – это профессиональное качество личности, которое основывается на знаниях, умениях и навыках по информатике и математике, способствует эффективному решению профессиональных педагогических задач средствами информационных технологий в обучении математике и включает следующие структурные компоненты: технический (знание особенностей работы с современной компьютерной техникой, умение грамотно выбирать технические средства обучения для решения конкретных задач с учетом специфики их использования, приобретение навыков и опыта практической работы с компьютерной техникой); технологический (знание технологий работы и опыт работы с программным обеспечением общего назначения, а также с современными пакетами математических программ; знание алгоритмов, методов, приемов и способов эффективного решения математических задач с помощью компьютера; использование средств информационных технологий в учебной и профессиональной деятельности и создание на их основе дидактических средств для проведения учебных занятий по математике); коммуникационный (владение знаниями, умениями и навыками поиска, отбора, хранения, представления и передачи информации с применением компьютера, умение использовать электронные средства связи, а именно компьютерные сети, электронную почту и другие ресурсы Интернет в учебном процессе). Только наличие всех перечисленных структурных компонентов определяет личность как информатически компетентную.

Сформированная информатическая компетентность позволяет учителю математики освободить время для поиска творческих подходов к обучению учащихся математике средствами информационных технологий, что обеспечивает усовершенствование и повышение эффективности процесса обучения и готовит учащихся к жизнедеятельности в информационном обществе.

Однако, как подчеркивает В.В. Гриншкун, нужно учитывать, что тем студентам, которые сейчас обучаются в системе педагогического образования, предстоит десятилетиями жить и работать в условиях быстрой смены технологий и средств. В связи с этим при подготовке в области информатики и информатизации образования следует существенное внимание уделять фундаментальным, инвариантным относительно времени свойствам, принципам и условиям функционирования цифровых технологий [2]. Такие факторы необходимо учитывать при формировании информатической компетентности будущих учителей математики.

Формирование информатической компетентности будущих учителей математики реализуется в ходе освоения курса информатики и специальных курсов, которые связаны с использованием ИКТ, например, таких как «Использование пакетов прикладных программ для решения математических задач», «Современные технологии обучения математике» и др.

На сегодняшний день прослеживаются значительные противоречия между требованиями к информатической подготовке учителя математики и реальными условиями его профессиональной подготовки (сокращение времени аудиторных занятий, быстрое обновление знаний в этой области и др.). Поэтому содержание курса информатики и методика его преподавания адаптируется и зависит в первую очередь от имеющегося аппаратного, программного и методического обеспечения. Подготовка же учителя должна быть на уровне, обеспечивающем качественное проведение занятий по любому из предусмотренных программой учебных планов. Кроме того, требования к уровню знаний, умений и навыков современного учителя математики постоянно повышаются из-за стремительного развития научно-технического прогресса, влияющего на совершенствование компьютерной техники и программного обеспечения.

Новые информационные технологии в образовании не заменяют педагога и не замещают его основные функции, а усиливают разные приемы и компоненты его профессиональной деятельности. Поэтому следует говорить не о перераспределении функций между преподавателем и компьютером, а об усовершенствовании отдельных компонентов педагогической деятельности, например, в представлении учебного материала и его усвоении студентами в процессе учебно-познавательной деятельности в условиях информатизации учебного процесса; повторении и закреплении усвоенных знаний, отработке некоторых умений и навыков; промежуточном и итоговом контроле и самоконтроле результатов обучения; коррекции результатов обучения, информатизации организационной, управленческой составляющих работы преподавателя и т. д.

В настоящее время развиваются аналитические, индивидуализированные системы обучения, основывающиеся на развитии способностей к аналитическому мышлению, критическому разбору, выработке собственных выводов. Знания, умения и навыки в схожих системах рассматриваются не как цель, а как средство развития личности студента. В новых моделях обучения реализуется, как правило, такая цепочка: используя компьютер, студенты начинают активную деятельность, причем преподаватель выступает в роли организатора творческого коллектива, затем происходит осознание результатов деятельности и далее формируются теоретические знания.

При этом компьютер становится необходимым и эффективным инструментом, с помощью которого выполняются вычислительные операции, моделирование, демонстрационные и различные информационные процессы.

Анализ реальной практики деятельности учителя математики в школе свидетельствует о высоком уровне мотивации учителей-практиков к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении учащихся математике. При этом выявлено значительное количество респонден-

тов, указывающих на недостаточный уровень собственной теоретической и практической подготовленности к применению информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, что подтверждает необходимость целенаправленного формирования информатической компетентности будущих учителей математики.

Несмотря на школьное образование в области информатики, уровень осведомленности абитуриентов, поступающих на специальность «Математика», по работе с компьютерной техникой и программным обеспечением и, как следствие, уровень сформированности информатической компетентности является явно недостаточным. Многие студенты не умеют работать с конкретными программными средствами, в частности, с пакетами математических программ, и не владеют методиками использования прикладных программных продуктов для поддержки учебного процесса по математике.

В процессе изучения курса «Использование пакетов прикладных программ для решения математических задач» студенты специальности «Математика» знакомятся с основными возможностями и функциональным назначением программ MathCad, Maple, MathLab и др. Также студенты приобретают навыки работы с данным программным обеспечением, изучают основные численные алгоритмы, заложенные во встроенных функциях и операторах систем, знакомятся с реализацией типовых задач линейной алгебры, математического анализа, геометрии, теории дифференциальных уравнений, статистики и обработки данных в среде прикладных математических пакетов, вырабатывают умения самостоятельного выбора необходимого программного средства для достижения поставленной цели.

Особое внимание следует уделить совершенствованию традиционных и внедрению современных технологий в учебный процесс как общеобразовательной, так и высшей педагогической школы. Модель деятельности специалиста связана через цели и содержание подготовки с технологией обучения. Бесспорным является то, что внедрение современных технологий обучения в практику высшей педагогической школы имеет целью, в частности, формирование информатической компетентности будущего учителя [3, с. 66]. Так, курс «Современные технологии обучения математике» предполагает изучение содержания и особенностей основных современных технологий обучения математике, в том числе и информационно-коммуникационных технологий, что обеспечивает будущих учителей соответствующими профессиональными знаниями технологий работы с компьютерными математическими системами, а также подготавливает базис для овладения новыми пакетами математических программ в будущем с учетом стремительного их обновления, а также формирует у студентов устойчивое желание обладать информатической компетентностью в своей жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, в ходе исследования были выделены структурные компоненты информатической компетентности будущего учителя математики, а именно: технический, технологический и коммуникационный. Только наличие всех перечисленных структурных компонентов определяет личность как информатически компетентную.

Роль педагога в условиях использования информационных технологий в образовании остается ведущей. Новые информационные технологии не заменяют педагога и не замещают его основные функции, а усиливают разные приемы и компоненты его профессиональной деятельности.

Освоение таких курсов, как «Использование пакетов прикладных программ для решения математических задач», «Современные технологии обучения математике» и др. в процессе профессиональной подготовки будущих учителей математики позволяет осознать тесную связь и взаимное влияние информатики и математических дисциплин, формирует способность использовать современные методы и информационно-коммуникационные технологии в обучении математике, что повышает качество профессиональной подготовки будущего учителя математики по формированию информатической компетентности.

Дальнейший научно-педагогический поиск предполагает создание таких условий для формирования информатической компетентности будущего учителя математики, чтобы он мог работать и развивать информатическую компетентность самостоятельно, в любое время, что сделает его профессиональную деятельность более продуктивной и творческой. Это требование может быть выполнено только при использовании информационных технологий, имеющих большие возможности по представлению учебного материала (средства мультимедиа, гипермедиа, компьютерная графика, компьютерные математические системы и т. п.), накоплению и анализу достижений обучающихся (базы данных учащихся, базы данных знаний, обратная связь, доступ к информации через сеть Internet и др.).

Список литературы

1. **Гончарова, О. Н.** Система информатической подготовки студентов экономических специальностей : монография / О. Н. Гончарова. – Симферополь : Доля, 2006. – 328 с.
2. **Гриншкун, В. В.** Цифровые инструменты в профессиональной подготовке педагогов [Электронный ресурс] / В. В. Гриншкун // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – Альманах № 43. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-instruments-in-professional-teacher-training>. – Заглавие с экрана. – Дата обращения 10.03.22.
3. **Жукова, В. Н.** Поэтапное формирование информатической компетентности будущего учителя математики / В. Н. Жукова // Педагогическое образование: вызовы XXI века : мат. II Межд. науч.-практ. конф., посв. пам. выдающ. рос. ученого-педагога В. А. Сластенина. 22–23 сентября 2011 г., Москва. В 2-х ч. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2011. – С. 65–69.
4. **Царева, М. И.** Формирование информационной компетентности при подготовке будущих педагогов [Электронный ресурс] / М. И. Царева // Высшее образование сегодня. – 2017. – С. 30–33. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kompetentnosti-pri-podgotovke-buduschih-pedagogov?gclid=EAIaIQobChMI97zO18zA9QIVoAWiAx0EmgJSEAMY-ASAAEgIL_fD_VwE. – Заглавие с экрана. – Дата обращения 10.03.2022.

Zhukova V. N.

The formation of informatic competence of future Mathematics teacher as a factor of improving the quality of professional training at a university

The article highlights the structural components of informatics competence of the future teacher of mathematics, defines the role of a teacher in education in the context of the use of new information technologies and ways to improve the quality of professional training of a future mathematics teacher in the formation of informatics competence.

Key words: *professional training, training of future teachers of mathematics, informatic competence, means of information technologies.*

УДК [378.015.31:613]: 378.011.3-051:331.4-044.325

Карпов Владислав Викторович,
канд. техн. наук, доцент,
доцент кафедры безопасности
жизнедеятельности и охраны труда
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vip_belyy@mail.ru

Здоровьеориентированная образовательная среда как условие повышения качества подготовки бакалавров техносферной безопасности

Рассмотрена идея повышения качества образования в контексте сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса. Проанализирована взаимосвязь между отсутствием здоровьесберегающей образовательной среды в учебном заведении и развитием ряда заболеваний у выпускников после окончания обучения. Выявлена актуальность формирования здоровьесориентированной жизненной позиции студентов, обучающихся по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность». Сформулированы практические рекомендации для коррекции режима учебы и отдыха с позиций максимального сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Ключевые слова: здоровье, образовательная среда, бакалавр, техносферная безопасность, здоровый образ жизни.

В условиях реформационных перемен, закрепленных в Программе развития Луганской Народной Республики «Наш выбор» на период до 2023 г., здоровье населения является одним из приоритетов государственного развития. Здоровая нация рассматривается в Программе как одно из основных условий строительства сильной Республики, способной обеспечить достойную жизнь своих граждан, их безопасность в едином политическом, культурном, экономическом и цивилизационном пространстве с Российской Федерацией [8].

Здоровье – одно из основных общечеловеческих ценностей, а здоровье населения страны – основа ее благополучия и могущества. С учетом современных тенденций ухудшения здоровья населения, в том числе детей и молодежи, реализация всех целей и задач образовательного процесса во всех образовательных учреждениях должна строиться на основе сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

На сегодняшний день подавляющее большинство работников сферы образования выступает за идею повышения качества образования как господствующую, которая обеспечит высокую конкурентоспособность, оптимальную организацию и управление учебным заведением, интеграцию в российское образовательное пространство за счет подготовки высококвалифицированных специалистов, удовлетворяющих требованиям международных стандартов. Современные вузы работают в условиях конкурентной борьбы.

Студенты, для достижения высокого профессионального мастерства в будущем, в процессе обучения и формирования профессиональной компетентности подвергаются высоким психофизиологическим нагрузкам на все функциональные системы организма. На фоне отсутствия системы здоровьесохраняющих механизмов в работе большинства высших учебных заведений это приводит к тому, что через несколько лет после окончания обучения у молодых специалистов развивается ряд хронических неинфекционных заболеваний, таких как гастриты, панкреатиты, неврозы, ухудшение зрения и т. д., и они не могут работать в полную силу, эффективно выполнять социальный заказ общества, приносить своим трудом пользу государству и, как следствие, себе.

В связи с этим растет внимание к проблемам сохранения здоровья субъектов образовательного процесса, воспитания культуры здоровья у молодежи, которым посвящены многочисленные исследования ученых, в частности: формированию и развитию здорового образа жизни и культуры здоровья (В. И. Бабич, О. А. Ахвердова, Н. Н. Малярчук, Н. А. Башавец, М. Р. Валетов, Т. Е. Виленская, В. П. Горащук, С. Н. Горбушина, С. В. Скляр и др.); обоснованию комплексного, целостного и системного подходов к восстановлению, сохранению и укреплению здоровья человека (Н. М. Амосов, И. В. Прихода, Н. А. Агаджанян, Г. Л. Апанасенко, В. К. Бальсевич, С. И. Белых, Э. М. Казин, В. П. Казначеев, П. И. Калыю, Г. А. Мысина, А. И. Субетто и др.); созданию, развитию и совершенствованию здоровьесформирующей и здоровьесберегающей образовательной среды (В. Н. Ирхин, Н. П. Абаскалова, В. И. Бабич, Т. Е. Виленская, В. П. Горащук, Э. М. Казин, Н. Н. Малярчук, Р. И. Касимов, Т. Ф. Орехова, И. В. Пичугина, Д. С. Сомов, А. Г. Маджуга, И. В. Прихода и др.).

Вместе с тем, анализ публикаций и опыта работы высшей профессиональной школы по исследуемому вопросу демонстрирует существующее расхождение между имеющимся состоянием здоровья студентов, в частности неудовлетворительной организацией физического воспитания, недостаточной стимуляцией к здоровому образу жизни, распространением вредных привычек (курение, употребление алкоголя и психотропных препаратов, интернет-зависимость и т. д.) и реальной потребностью в сохранении и укреплении здоровья субъектов образовательного процесса.

Особенно актуальным является формирование здоровьесориентированной жизненной позиции студентов, обучающихся по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность» (уровень бакалавриата). Как известно, миссией выпускников данного направления является обеспечение безопасности жизнедеятельности человека в современном мире, а также сохранение его здоровья за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования [1]. Очевидно, что здоровьесозидающая деятельность образовательного учреждения должна способствовать формированию профессиональных и общекультурных компетенций будущих бакалавров техносферной безопасности, связанных с сохранением здоровья человека в процессе будущей профессиональной деятельности (знание и соблюдение норм здорового образа жизни и физической культуры) (ОК-1).

А. В. Ермилов предлагает осуществлять профессиональную подготовку бакалавров в вузах МЧС России в рамках личностно-деятельностного под-

хода, когда цели учебных занятий определяются для каждого конкретного обучаемого, его индивидуально-психологических особенностей и потребностей и создаются условия для реализации потенциала каждого обучаемого с сохранением его здоровья [2]. По мнению Т. Ю. Лустгартен, качественная подготовка будущих бакалавров техносферной безопасности должна способствовать формированию профессиональных компетенций в вопросах охраны труда и здоровья работников на производстве, охраны окружающей природной среды и сохранения собственного здоровья в процессе выполнения трудовых функций на производстве [4]. Б. Ч. Месхи в своем исследовании подробно анализирует компоненты государственных стандартов общего, среднего профессионального и высшего образования в образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» с позиции создания надлежащих педагогических условий формирования здоровьесориентированной жизненной позиции студентов в образовательном процессе, ищет точки соприкосновения стандартов в вопросах формирования личной гражданской позиции выпускника по отношению к вопросам охраны здоровья человека, окружающей природной среды, роли государства и действующего законодательства в обеспечении национальной безопасности и защиты населения [6].

Выполненный обзор исследований показал, что актуальность проблемы создания и функционирования здоровьесориентированной образовательной среды в вузе обуславливается необходимостью устранения противоречий между:

- ориентацией целостного образовательного процесса в общероссийском и мировом контексте на повышение уровня жизни каждого человека, обеспечение условий для его самореализации, самоактуализации, самоусовершенствования и распространении вредных привычек среди молодежи, низким уровнем культуры здоровья, отсутствием знаний о здоровом образе жизни, безразличием к собственному духовному и физическому здоровью;

- актуализацией необходимости воспитания молодого поколения, которое было бы психически, социально и физически здоровым и отсутствием эффективных средств и приемов здоровьесохранения молодежи в процессе обучения;

- необходимостью специальной подготовки педагогов к организации и управлению здоровьесориентированной образовательной средой и отсутствием соответствующих методических систем обеспечения данного процесса.

Поэтому ведущие ученые в области педагогики безопасности: С. В. Белов, Б. Ч. Месхи, С. С. Тимофеева, О. В. Писарь, В. А. Девислов, С. В. Роман, Л. А. Попова, Т. В. Федюкина, Д. В. Мясников и др. считают, что изучение условий жизни, здоровья и условий обучения студентов и молодежи, выявление механизмов приспособления к техногенным изменениям в среде обитания, поиск способов и методов профилактики и коррекции процессов адаптации – это актуальные вопросы, требующие оперативного научного анализа и решения для создания здоровьесориентированной образовательной среды с целью сохранения и оптимизации здоровья, интеллектуального и профессионального потенциала подрастающего поколения.

По результатам множества исследований в области техносферного образования было установлено, что наиболее сильное негативное влияние на здоровье студентов оказывают психоэмоциональные нагрузки, гиподинамия, нерациональный режим дня и питания. Психоэмоциональные перегрузки в процессе профессионально ориентированной подготовки связаны со специальными условиями обучения будущих бакалавров техносферной безопасности (могут быть реальные условия горной местности, акватории, горные реки, полигоны), обусловленные экстремальным характером будущей профессиональной деятельности, а также усвоением и приобретением специфических знаний, умений и навыков, соответствующих таким видам профессиональной деятельности, как проектно-конструкторская, сервисно-эксплуатационная, организационно-управленческая, экспертная, надзорная и инспекционно-аудиторская. Кроме того, вопрос соответствия режима дня биологическим ритмам также является актуальным при создании здоровьесориентированной образовательной среды, направленный на установление причин ухудшения здоровья студентов, а также исследований, направленных на сохранение здоровья студенческой молодежи в течение всего периода обучения.

Кафедрой безопасности жизнедеятельности, охраны труда и гражданской защиты был проведен мониторинг состояния здоровья студентов двух академических групп, обучавшихся в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко в период 2017–2020 гг. по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», а также сравнительный анализ показателей адаптационных возможностей студентов, их биоритмологического типа работоспособности, оценивание функциональных возможностей организма студентов в целом. В основу методического подхода проведенного исследования была положена разработанная схема интегральной оценки физиологических функций организма, которая включает в себя анализ физиологических возможностей и функционального состояния организма в зависимости от возрастных и биоритмических особенностей, методы математического анализа [3; 5; 7]. Биоритмологический тип работоспособности определялся с помощью тест-опросника Остберга. Для оценки функциональных возможностей организма в целом был рассчитан адаптационный потенциал по методу Р. М. Баевского. Также был выполнен математический анализ и сравнение полученных результатов.

По результатам исследования среди студентов группы № 1 были выявлены личности раннего (6%), вечернего (48%) и аритмического биоритмологического типа (46%). Среди студентов группы № 2 выявлены личности с вечерним и аритмическим биоритмологическим типом работоспособности в равных количествах. Было выявлено, что студенты вечернего биоритмологического типа чувствуют напряжение адаптации в 44% случаев при обучении в 1 смену и 52% случаев при обучении во 2 смену. Студенты аритмического биоритмологического типа при обучении в 1 смену чувствуют большее напряжение адаптации (66%), чем при обучении во 2 смену (54% опрошенных) и, в целом, проявляют худшие адаптационные возможности, чем студенты вечернего типа. 50% студентов утреннего типа чувствуют напряжение адаптации при обучении во 2 смену. Анализируя показатели адаптационных воз-

возможностей студентов разного пола, можно сделать вывод о том, что адаптация женщин проходит более успешно, независимо от смены обучения и ритмологического типа.

Таким образом, результаты исследования подтвердили общую сложившуюся тенденцию – большая часть студентов, обучающихся как в первую, так и во вторую смену, независимо от биоритмологического типа, чувствует напряжение адаптации, что может привести к снижению функциональных резервов организма. Изучение биоритмологических особенностей человека позволило сформулировать практические рекомендации для коррекции режима труда и отдыха с позиций максимального сохранения и укрепления здоровья обучающихся:

- соблюдение оптимальных режимов труда (учебы), отдыха, сна, питания с учетом индивидуальных особенностей организма конкретного человека;

- создание модели формирования здорового образа жизни, обусловленной закономерностями развития личности и основанной на совокупности человеко- и природосохраняющих, экологических и психолого-педагогических принципов, форм, методов и способов;

- учет влияния техногенных, климатических, сезонных и погодных факторов на функциональное состояние человека, и коррекция соответственно этим факторам индивидуальных ритмов жизни;

- создание технологии формирования здорового образа жизни с учетом возрастных, психофизиологических, гендерных и других особенностей организма;

- формирование правильных этических и психологических установок по отношению к окружающей природной среде, безопасности общества, личной безопасности, здоровью с целью обеспечения максимально гармоничной и полноценной жизнедеятельности в условиях техносферы.

Выпускники направления 20.03.01 «Техносферная безопасность» в дальнейшем в процессе своей будущей профессиональной деятельности будут заняты в службах охраны труда предприятий и организаций, работать в составе коллектива в подразделениях МЧС, инженерами по охране окружающей среды (экологами), в отделах обеспечения промышленной безопасности, государственными инспекторами труда и т. д. [2; 4]. На своих рабочих местах, с учетом сформированной в учреждении высшего профессионального образования здоровьесориентированной гражданской позиции, специалисты техносферной безопасности будут создавать здоровьесохраняющую уже производственную среду, компетентно решать вопросы сохранения жизни и здоровья работников, знать и соблюдать нормы здорового образа жизни, рациональные режимы труда и отдыха с учетом индивидуальных особенностей организма конкретного работника.

Одной из важнейших составляющих повышения качества подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности является приобщение студенческой молодежи к здоровому образу жизни как общественно-значимой деятельности, базы для самореализации и саморазвития здоровой личности как одного из основных условий выживания всего общества в сложных усло-

виях техносферы. Для этого необходимо создание здоровьеориентированной образовательной среды, а такой показатель, как качество здоровья выпускника, необходимо рассматривать при оценке качества образования в целом.

Список литературы

1. **Государственный образовательный стандарт** высшего образования (ГОС ВО) по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 21.07.2018 г. № 782-од. – 16 с.
2. **Ермилов, А. В.** Модель формирования профессионально-значимых качеств бакалавров в вузах МЧС России / А. В. Ермилов // Вестник Удмуртского университета, серия философия. психология. Педагогика. – Ижевск : Изд-во УГУ, 2018. – Т. 28, – вып. 3, – С.335–341.
3. **Леван, Т. Н.** Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект : монография / Т. Н. Леван, В. А. Федоров. – М. : РГППУ, 2017. – 275 с.
4. **Лустгартен, Т. Ю.** Формирование специалиста по техносферной безопасности / Т. Ю. Лустгартен // Вестник Костромского государственного университета, серия: педагогика, психология, социокинетика. – Кострома : Изд-во КГУ, 2017. – № 4. – С. 120–124.
5. **Маджуга, А. Г.** Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыт, перспективы развития : монография / А. Г. Маджуга, И. А. Синицина. – М. : Логос, 2019. – 507 с.
6. **Месхи, Б. Ч.** Компетенции безопасности жизнедеятельности: стандарты и действительность / Б. Ч. Месхи // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 94–98.
7. **Науменко, Ю. В.** Современная практика здоровьесберегающего образования : монография / Ю. В. Науменко. – М. : Академия, 2019. – 375 с.
8. **Программа развития** Луганской Народной Республики «Наш выбор» на период до 2023 г. / официальный сайт Министерства экономического развития Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merlnr.su/news/2477-programma-socialno-ekonomicheskogo-razvitiya-luganskoj-narodnoy-respubliki-do-2023-goda.html>, свободный. (Дата обращения: 10.01.2022 г.).

Karpov V. V.

Health-oriented educational environment as a condition for improving the quality of training of bachelors in technosphere safety

The idea of improving the quality of education in the context of preserving and strengthening the health of the subjects of the educational process is considered. The relationship between the lack of a health-forming and health-saving educational environment in an educational institution and the development of a number of diseases among graduates after graduation is analyzed. The relevance of the formation of a health-oriented life position of students studying in the direction 20.03.01 «Technospheric safety» is revealed. Practical recommendations are formulated for correcting the regime of study and rest from the standpoint of maximizing the preservation and strengthening of the health of students.

Key words: health, educational environment, bachelor, technosphere safety, healthy lifestyle.

УДК [378.011.3–051:373.2]:[378.015:57]

Короткова Светлана Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры
дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
pictor15@rambler.ru

Антропологический подход к профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования

В статье обосновывается значимость комплексного изучения предмета воспитания (человека) как самого сложного создания. Выявлены основные положения антропологического подхода к профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования. Представлены некоторые формы работы со студентами в процессе освоения дисциплины «Педагогическая антропология» (магистерская программа).

Ключевые слова: педагогическая антропология, антропологическое знание, будущие педагоги дошкольного образования, дошкольники.

Одним из условий повышения качества дошкольного образования является рост профессионализма педагогических кадров, способных быстро переходить на новые образовательные стандарты, формируемые с учетом особенностей развития современных детей, достижений комплекса наук о человеке. Соответственно и высшая школа должна быстро реагировать на запросы общества к подготовке педагогов дошкольного образования путем модернизации образовательного процесса – обновления содержания, методов, форм и средств обучения, способствующих овладению будущими специалистами умениями соотнесения знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека. Такой подход к профессиональной подготовке будущего педагога дошкольного образования является, по сути, **антропологическим**, позволяющим специалисту в будущей профессиональной деятельности проектировать образовательный процесс (моделировать развивающую предметно-пространственную среду, вовлекать детей в различные виды деятельности, способствующие их развитию, подбирать адекватные образовательно-воспитательные технологии и т. д.) в соответствии с закономерностями развития человека.

Особенности моделирования образовательного процесса при подготовке педагогических кадров на основе антропологического подхода отражены в исследованиях таких ученых, как В. Г. Александрова, Ш. А. Амонашвили, О. В. Авраменко, Е. В. Бондаревская, Л. П. Буюева, С. А. Козлова, Б. Т. Лихачев, И. С. Марьенко, Т. И. Петракова и др. Однако недостаточно исследована проблема профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования на основе антропологического подхода, что и стало целью нашей статьи.

Обращение к антропологии как синтезу наук о человеке обусловлено возможностью использования в системе подготовки педагогических кадров комплексного учения о целостности всех аспектов человека, живущего в еди-

ной Вселенной; учения о человеке, обладающего глубинным источником внутренней силы, способным придать ему целостность [7, с. 16].

Ценными для нашего исследования являются размышления Я. А. Коменского – основоположника педагогики как науки – о том, что есть человек и какие важно учитывать особенности человеческой природы в процессе воспитания. Ученый, прежде всего, подчеркивает, что человек является самым высшим, самым совершенным и превосходнейшим творением Бога, предназначенным для самой высокой цели. Человек – это микрокосмос в макрокосмосе, часть природы, а его развитие подчинено единым и универсальным законам. Я. А. Коменский называет ряд трудностей, возникающих в процессе образования человека, учет которых, с нашей точки зрения, является одной из позиций антропологического подхода в решении образовательных задач. Во-первых, среди всех созданий человек является сложнейшим, сочетающим в себе минеральное, растительное, животное и духовное начала. Причем эти составляющие имеют свои части, подверженные изменениям и оказывающие влияние на другие составляющие. Во-вторых, поскольку человек занимает первенствующее положение среди всех созданий, он с трудом подчиняется управлению; «подобен бесконечной субстанции, приходит в соприкосновение с бесконечно многими вещами и видоизменяется бесконечным образом (если представляется случай)...» [4, с. 400], нет ничего в мире изменчивее человека и более нетерпимого к ограничению. В-третьих, одним из препятствий на пути правильного образования являются примеры негативных мнений, проникающих в среду подрастающего поколения и затрудняющих процесс плодотворного усвоения истины и добра.

Я. А. Коменский подчеркивает, что человеческая природа устроена так, что чувство, разум, воля и способности постоянно ищут себе пищи. Безусловно, изучение педагогом особенностей человеческой природы воспитанника является условием правильной подачи пищи для чувств, разума и воли, которую, как отмечает Я. А. Коменский, если заботливо подает педагог, они «возрадуются, процветут, взбодрятся и будут способны ко всему» [4, с. 428].

Значимость педагогической антропологии в совершенствовании человека в процессе образования и воспитания обосновывается в ряде работ И. Канта. В частности, в труде «Антропология с прагматической точки зрения» философ отмечает, что успехи культуры, в первую очередь, должны быть применены к самому главному предмету в мире – человеку. Учение о человеке (антропология), по И. Канту, может быть представлено двумя компонентами: физиологическое человековедение, позволяющее исследовать развитие человека, следуя его природе, и прагматическое – исследование того, что может сделать из себя сам человек.

Развитию антропологического знания, по И. Канту, препятствует ряд трудностей, коренящихся в человеческой природе, которые, с нашей точки зрения, следует учитывать педагогам в процессе организации образовательного процесса на основе антропологического подхода: человек, зная, что за ним наблюдают и изучают, зачастую не может показать себя таким, какой он есть на самом деле; сложность процесса самоизучения, самоанализа и самооценки.

И. Кант утверждает, что для изучения человека могут быть полезными всеобщая история, биографии, в качестве вспомогательных средств даже

драмы и романы, позволяющие изучить то или иное человеческое свойство, характер и поведение [3].

Значимость комплексного изучения предмета воспитания (человека) обосновывается в труде К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии». Ученый подчеркивает, что помимо терпения и врожденной способности к воспитательной деятельности важное значение имеют специальные научные знания о природе человека с тем, чтобы успешно ею управлять и направлять в соответствии с поставленными воспитательными целями. К. Д. Ушинский подчеркивает, что педагогика, если хочет воспитывать человека во всех отношениях, то должна его прежде узнать тоже во всех отношениях. Для этого важно обратиться к наукам, изучающим телесную и душевную природу человека с тем, чтобы черпать знания средств ее разумного управления. Такими антропологическими науками, по К. Д. Ушинскому, являются анатомия, физиология, психология, логика, филология, география, статистика, политическая экономия, история (религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и воспитания).

К. Д. Ушинский отмечает, что трудно требовать от воспитателя быть специалистом в упомянутых науках, однако можно и нужно требовать, чтобы эти науки не были для него совершенно чуждыми, чтобы он умел читать и понимать смысл значимых для педагогической деятельности популярных работ, стремился почерпнуть из них сведения о человеческой природе. «Воспитатель должен стремиться узнать человека, какой он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно... Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны» [8, с. 35–36]. Подготовку таких воспитателей К. Д. Ушинский предлагает осуществлять на созданных антропологических (педагогических) факультетах, целью которых было бы изучение человека во всех проявлениях его природы, причем прилагая их к искусству воспитания.

Значимость вышеупомянутого труда К. Д. Ушинского для становления комплекса наук о человеке обосновывается в статье Б. Г. Ананьева «Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии)», где автор рассматривает основные направления комплексного подхода по выявлению закономерностей воспитания. Б. Г. Ананьев подчеркивает, что в современных условиях значительного увеличения объема научных знаний их отбор и обработка для педагогической антропологии становится все более сложным, особенно с появлением новых направлений научного знания, таких как биофизика, биохимия, кибернетика и др. Например, кибернетический подход позволяет определить оптимальный режим обучения, воспитания, построить модель умственной деятельности, процесса поведения и др. Б. Г. Ананьев отмечает, что к наукам, занимающимся проблемами человека, о которых писал

К. Д. Ушинский, в современных условиях нужно присоединить математику, физику, химию и технические науки, поскольку они занялись изучением человека в определенных отношениях. Важными аспектами педагогической антропологии, по Б. Г. Ананьеву, является изучение человека как субъекта труда, общения и познания, а также как индивида, личности и индивидуальности, что требует синергии технических наук, математики, естествознания, а также социологии, медицины и психофизиологии [1].

Ценным для нашего исследования является обоснование Б. М. Бим-Бадом сущности педагогической антропологии, подчеркивающего, что эффективность разрабатываемых педагогических технологий определяется законностью, природосообразностью и культуросообразностью построения форм практик, опирающихся на законы развития человека и человечества. Б. М. Бим-Бад отмечает, что педагогике, как науке и искусству совершенствования личности, важно для познания развивающегося человека (в единстве природного, общественного и индивидуального) обращаться к знанию различных наук, искусству, религии и практике. Воспитателю важно интересоваться не только своими питомцами, но и особенностями, типами других людей, воздействующих на его развитие, собой как особым человеком, непосредственно влияющим на формирование личности воспитанника. Воспитателю необходимо стремиться к пониманию процесса очеловечивания человека, особенностей его воспитания на разных возрастных этапах, характера различных групп, взаимодействующих с воспитанником и др. «Педагогическая антропология выделяется в структуре педагогики как фундаментальная и, вместе, вспомогательная наука («базовая»), составляющая «цокольный этаж» в здании педагогики, т. е. снабжающая все ее области целостным знанием об их объекте. Это знание необходимо для решения крайне важной методологической проблемы – перехода с уровня на уровень в изучении человека, например, с биохимического, молекулярного уровня – на поведенческий через многократно опосредствующие этот переход звенья» [6, с. 11].

Н. М. Боротко подчеркивает, что обращение к педагогической антропологии позволяет рассматривать воспитание как способ бытия, наполнять его онтологическим смыслом, что создает предпосылки для перехода от «педагогики мероприятий» к «педагогике Бытия», и, соответственно, поиску педагогом методов и форм воспитания, адекватных природе и сущности человека. С позиции Н. М. Боротко, каждый возрастной этап в жизни ребенка является самостоятельным, особо ценным способом организации сознания и мышления ребенка, которому свойственно образование субъективного пространства (антропологического), вступающего «в диалог с другими его пространствами, другими мирами, создавая полифонию жизни, бытия» [2, с. 154].

Акцентируя внимание на значимости антропологического подхода в воспитании, Н. М. Боротко выделяет принцип дополнительности как «пристраивание» педагога к ребенку, к процессу его собственного развития в соответствии с которым педагог формирует личность не по своему образу и подобию, а на основе вариативности – быть разным с разными воспитанниками, причем одновременно, оказывая при этом помощь и духовно-нравственную поддержку. «Эта помощь имеет гуманитарный характер, т. е. осуществляется добро-

вольно, адресно, с любовью и уважением к детям, по нравственным мотивам заботы о растущем человеке, милосердного отношения к нему» [2, с. 157].

Особый интерес в решении обозначенной нами проблемы представляет исследование А. Е. Фирсовой, которая под антропологическим подходом понимает целостную систему идей, *ориентированных на человека как предмет познания*, выполняющий в педагогической теории и практике современного образования гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции, реализуемые в методологии исследования и практической деятельности педагога. А.Е. Фирсова подчеркивает, что антропологический подход служит основой гуманитарных технологий в образовании, поскольку направляет взгляд педагога на Человека как главную ценность образовательного процесса, он актуализирует самопознание человека и его развитие в трех «измерениях» (личность, индивидуальность и субъект). Антропологический подход противостоит авторитарной педагогике, ограничивающей возможности человека в саморазвитии и самореализации [9].

А. Е. Фирсова выделяет в своем исследовании методологические принципы антропологического подхода: интегративности (интеграция знаний о человеке с целью его разностороннего изучения); рефлексивности (самонаблюдение, самоанализ, самопознание человеком собственных действий); целостности человека как единства физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального. Также исследователь выделяет практические принципы антропологического подхода: непрерывности саморазвития как педагога, так и воспитанника; гуманитарности – обращенность к человеку, его способностям и интересам, диалогичность и ценностно-смысловое равенство между педагогом и воспитанником; культуросообразности – понимание педагогом значимости моделирования и осуществления образовательного процесса в соответствии с природой ребенка и культурой, в которой он растет [9].

Основываясь на вышеизложенных положениях антропологического подхода и его основных принципах (А. Е. Фирсова), считаем важным в процессе подготовки педагогов дошкольного образования акцентировать внимание на следующих моментах:

1. Содействие развитию ребенка как уникальной неповторимой личности может оказать педагог, осознавший свои профессионально-личностные возможности и свою миссию. Для этого необходимо создать для каждого студента индивидуальную образовательную траекторию, способствующую, прежде всего, комплексному осмыслению феномена человека, его смысла жизни и предназначения; стимулированию развития сущностных сил, веры в свои возможности; духовному развитию и самодотраиванию личности.

2. В процессе профессиональной подготовки важно создать условия по развитию у будущего педагога дошкольного образования способности видеть в каждом ребенке Божью искру с тем, чтобы содействовать его развитию как уникальной личности, как космопланетарного, биосоциального и национально-личностного существа; по формированию умений и навыков моделирования образовательного процесса и выбора педагогических средств воздействия на каждого ребенка с учетом его природы, общего и особенного в нем.

3. Антропологизация образовательного процесса предполагает использование интерактивных методов и технологий обучения, разнообра-

зие традиционных и нетрадиционных форм организации образовательного процесса, способствующих созданию квазипрофессиональной профессиональной среды, повышению уровня познавательной и рефлексивной деятельности студентов, побуждающих их находиться в режиме непрерывного самообразования, в познании природы самого сложного создания на земле – человека.

Антропологизацию образовательного процесса важно осуществлять с первого курса обучения студентов направления подготовки «Педагогическое образование. Дошкольное образование», делая акцент в освоении общеобразовательных дисциплин на физических и психических особенностях человека, на познании его как духовного, общественного и индивидуального существа. Особое значение в подготовке будущих педагогов дошкольного образования имеет дисциплина «Педагогическая антропология» (магистерская программа), целью которой является систематизация и интеграция у студентов современных теоретических знаний о человеке (ребенке), его развитии и воспитании на основе концептуальных подходов современной педагогической антропологии.

Приведем примеры применения на семинарских занятиях по дисциплине «Педагогическая антропология» некоторых форм работы со студентами.

Обсуждая вопросы религиозной антропологии (тема «Введение в педагогическую антропологию»), предлагаем будущим педагогам выполнить проблемно-практическое задание, основой которого является следующая информация, направляющая их размышления: в Священном Писании сказано, что человек как венец творения был создан из праха земного (Бытие 2:7) по образу и подобию Великого Творца Вселенной (Бытие 1:26). Перед тем, как создать человека, Отец тщательно и мудро подготовил пространство для его нормальной жизнедеятельности и получения радости и удовольствия от жизни (созданы свет, небо, вода, суша, растения, животные и птицы). Я. А. Коменский, формулируя свои педагогические взгляды, основанные на христианском учении, подчеркивал, что человек – это сложнейшее создание, сочетающее в себе минеральное, растительное, животное и духовное начала.

Задание: а) обоснуйте, подкрепляя свои суждения библейскими стихами, воззрениями педагогов-классиков, научными современными исследованиями, что человек сочетает в себе: минеральное, растительное, животное, духовное начало; б) докажете значимость каждого начала в очеловечивании человека.

В рамках темы «Человек как предмет педагогической антропологии» целесообразно обсудить со студентами проблему феномена человека. Например, на основе мыслей П. Тейяр де Шарден (книга «Феномен человека»): «С гоминизации начинается новая эра. Земля «меняет кожу». Более того, она приобретает душу», и поэтических строк предложить студентам поразмышлять над нижеприведенными вопросами.

*Два мира есть у человека:
Один, который нас творил,
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил.*

Н. Заболоцкий

1. Как Вы думаете, почему с гоминизацией Земля «меняет кожу» и приобретает душу?

2. Как Вы понимаете, что такое душа человека?

3. Каковы особенности влияния внешнего мира на формирование Человека?

4. О каком мире, который творит человек, идет речь в поэтических строках? Как согласуются и взаимовлияют эти миры?

С нашей точки зрения, в процессе изучения дисциплины «Педагогическая антропология» важно особое внимание уделить обсуждению вопросов, связанных со становлением человека духовного, поскольку, как отмечал А. Мень, духовность не является видимой системой человека, ее сложно измерить, увидеть, осязать, но именно эта характеристика делает его мыслящим, ответственным за свои поступки существом, способным преобразовывать мир [5]. Предлагаем выполнить следующие практические задания (тема «Воспитание как антропологический процесс»):

1. На основе анализа современной философской и психолого-педагогической научной литературы охарактеризовать феномен духовности.

2. С учетом психолого-педагогических особенностей развития современных дошкольников (развития основных сфер личности), опираясь на новейшие исследования в области человекознания, предложите формы работы с дошкольниками, способствующие их духовно-нравственному развитию.

3. И. И. Мечников сказал: «Тварная и духовная сущности человека находятся в противоборстве. Это единство противоположностей является, по существу, движущей силой прогресса человечества». Как Вы понимаете это высказывание? Какие последствия могут быть, если тварная сущность человека будет превалировать над духовной?

4. Человек является единственным существом, наделенным правом выбора. Как подчеркивает А. Мень, человек, делая выбор, часто как бы бросает вызов потребностям организма, терпит лишения, неудобства, иногда даже идет на крайние испытания, вплоть до смерти [5]. Чтобы быть, а не слыть человеком – личностью, ответственной за свои действия, важно развивать у подрастающего поколения эту жизненно необходимую способность – делать достойный человека выбор. Предложите интересные формы работы с дошкольниками, способствующие развитию этой способности.

Особое значение в освоении дисциплины «Педагогическая антропология» мы придаем проектной деятельности, ориентирующей студентов на самостоятельную работу по выполнению задания исследовательско-практического характера на актуальную тему, опираясь на достижения наук о человеке (синергии знаний) с использованием искусства, религии и опыта воспитательной деятельности. Предлагаем выполнить групповой проект «Ребенок XXI века: особенности его развития и пути повышения качества дошкольного образования». Для индивидуальной работы студентов предлагаем следующие проекты: «Феномен человека – загадка природы», «Христианские корни педагогической антропологии», «Ценность человека в христианской культуре», «Трансчеловек. Есть ли у него будущее?», «Мы живем в космосе, и космос живет в нас» (Е. И. Рерих); «Человек как космопланетарный и социокультур-

ный феномен»; «Человеческие сверхспособности», «Человек – это голограмма Вселенной» и др.

Итак, человек является сложнейшим из всех созданий, сочетающим в себе минеральное, растительное, животное и духовное начала (Я. А. Коменский), гармоничному и всестороннему развитию которого будет способствовать его комплексное изучение педагогом как субъекта труда, общения и познания, индивида, личности и индивидуальности (Б. Г. Ананьев); обращение к научному знанию о телесной и душевной природе человека для поиска эффективных средств его развития (К. Д. Ушинский); методов и форм воспитания, адекватных природе и сущности человека (Н. М. Борытко); разработки эффективных педагогических технологий, опирающихся на законы развития человека и человечества (Б. М. Бим-Бад).

Антропологический подход к профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования обуславливает моделирование образовательного процесса на основе новейших исследований в области человекознания, использования эффективных методов, технологий и форм работы со студентами, способствующих изучению и осмыслению феномена человека и овладению педагогическими средствами развития ребенка дошкольного возраста в соответствии с его природой.

Список литературы

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. **Борытко, Н. М.** Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко, науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
3. **Кант И.** Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. – СПб. : Наука, 1999. – 471 с.
4. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2 / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.
5. **Мень, А.** Феномен человека. О духовном и нравственном / А. Мень. – Режим доступа: <http://www.alexandrmen.ru/lectures/fenomenc.html>.
6. **Педагогическая антропология** : учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
7. **Рындак, В. Г.** Антропологический подход: современная педагогическая теория и опыт применения / В. Г. Рындак // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (57). – С. 16–22.
8. **Ушинский, К. Д.** Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1950. – Т. 8. – 776 с.
9. **Фирсова, А. Е.** Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Е. Фирсова. – Волгоград, 2015. – 26 с.

Korotkova S. V.

Anthropological approach to professional training of preschool education pedagogues

The article substantiates the importance of comprehensive study of the subject of education (human being) as the most complex creature. The main provisions of the anthropological approach to the professional training of preschool pedagogues are revealed. Some forms of work with students in the process of studying «Pedagogical anthropology» discipline (Master's program) are presented.

Key words: *pedagogical anthropology, anthropological knowledge, future teachers of preschool education, preschoolers.*

Лабезная Лариса Петровна,
канд. психол. наук,
доцент кафедры дефектологии и
психологической коррекции
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
psy_assistance@mail.ru

К вопросу о возможности применения антистрессовых технологий в дистанционном обучении студентов с ОВЗ

В статье проведен теоретический анализ возможности применения антистрессовых технологий в дистанционном обучении студентов с ОВЗ. Раскрыты некоторые особенности и проблемы дистанционного образования этой категории лиц. Рассмотрена возможность проведения мероприятий, направленных на снижение напряжения и развитие стрессоустойчивости у студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: интегрированное образование, антистрессовые технологии, инклюзивное образование, дистанционное обучение, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Современное высшее образование лиц с ограниченными возможностями здоровья характеризуется переориентацией системы специального коррекционного образования на интегрированную форму обучения. Развитие интегрированного обучения является одним из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования для лиц с ОВЗ. Интегрированное, а впоследствии инклюзивное, образование для студентов с ОВЗ подразумевает под собой реструктуризацию высших учебных заведений, перепланирование учебных аудиторий и переработку образовательных программ так, чтобы они соответствовали особым образовательным потребностям всех участников учебного процесса.

Дистанционное обучение предполагает целенаправленную работу педагогов по организации и контролю всех форм обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Современное дистанционное обучение определяется следующими используемыми технологиями: электронная почта, общение в чате на сайтах, потоковые лекции, вебинары (или онлайн-семинары).

Использование дистанционных технологий в системе образования позволит студентам с ОВЗ приобрести специальные навыки и профессиональные компетенции для дальнейшей социализации в обществе. Дистанционное образование поможет лицам с ОВЗ сформировать самостоятельность мышления, научит принимать правильные и обоснованные решения, сформировать навыки коммуникативного общения. Благодаря новым компьютерным технологиям, создается эффект живого общения, передаются не только мысли, но и эмоции, а также происходит вербальный и невербальный энергоинформаци-

онный обмен между людьми. Применение современных дистанционных технологий в образовании лиц с ОВЗ требует внимательного профессионального психолого-педагогического сопровождения обучающихся, так как к каждому студенту с ОВЗ нужен индивидуальный и дифференцированный подход, учитывая состояние его физического и психического здоровья.

По мнению И. В. Вачкова, для того, чтобы максимально повысить эффективность образования, требуется создание новой психологической модели обучающегося, учитывая его личностные характеристики и индивидуальные особенности [3].

Итак, целью данной статьи является теоретический анализ возможности применения антистрессовых технологий в дистанционном образовании студентов с ОВЗ.

Дистанционные технологии предоставляют широкий спектр возможностей для лиц с ограниченными ресурсами здоровья, но в то же время для успешного обучения с применением данных технологий студенту необходимо пройти стадию адаптации. Её условно называют стадией «осознания нового статуса». Приходя в вуз, студент знакомится с окружающей обстановкой, устанавливает контакты с сокурсниками, с преподавателями, определяет свое место в учебном процессе. Перед студентом, находящимся на дистанционном обучении, встает сложная задача – осознать себя причастным к процессу обучения, находясь перед экраном своего монитора. Для успешного решения данной задачи дистанционная образовательная среда должна отвечать ряду требований – быть достаточно структурированной, содержать четкие инструкции и подразумевать возможность оперативной обратной связи. Большое значение обретают правила и инструкции, которые позволяют студенту сориентироваться в первое время и достигнуть понимания того, как устроена система обучения внутри. Обязательное включение доступной обратной связи – формат личных сообщений, режим форума, возможность позвонить кураторам – все эти, казалось бы, очевидные элементы создают ощущение безопасности и доступности учебного процесса.

Известно, что совершенно здоровый, человек, находясь в новой незнакомой ситуации, чувствует дискомфорт. Люди с инвалидностью очень чувствительны к изменениям их привычного образа жизни и, попадая в учебное заведение, соответственно переживают состояние стресса, который может вызывать раздражение и некую враждебность по отношению к сокурсникам и преподавателям. Время адаптации в ряде случаев бывает длительным, при этом возникают проблемы и у студентов, и у преподавателей (невыполнение запланированного во время занятий, недопонимание преподавателя или студента и т. д.). Таким образом, образовательная деятельность студентов учебных заведений характеризуется наличием большого количества различных стрессогенных факторов. Особое место занимают: информационные нагрузки, сложность изучаемого материала, умственное переутомление, стресс в период сессии; проблемы, связанные с финансами и бытом, адаптацией в учебном образовательном учреждении. Для многих лиц, имеющих инвалидность, обучение в вузе – это преодоление себя, своего физического недостатка; обучение как форма жизни, как условие своего личностного роста.

Дистанционное обучение предполагает тесное взаимодействие учащегося с различными видами и форматами учебного материала: текстовыми лекциями, видеоматериалами, аудиозаписями. Вебинар, как форма интерактивного взаимодействия студентов с преподавателями, представляет собой ситуацию, близкую к реальному варианту очного обучения, и подразумевает активное участие студентов, их включенность и заинтересованность. Деятельность в виртуальной среде менее травматична для студентов, так как выход эмоций невозможен в силу того, что общение чаще всего происходит в чате или с помощью электронной почты; возможность учиться в удобное время и в удобном месте, независимо от расположения образовательного учреждения [4].

Анализируя труды многих исследователей (В. А. Абабков, А. Г. Маклаков, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский и др.), можно сделать вывод о том, что одним из условий повышения стрессоустойчивости у лиц с ОВЗ в социуме может быть формирование продуктивных стратегий копинг-поведения при появлении возможности обучения с помощью дистанционных технологий.

«Копинг» рассматривается как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки управлять специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерно напрягающие и превышающие ресурсы личности». Копинг-поведение осуществляется на базе копинг-ресурсов (Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация, сензитивность к отвержению, восприятие социальной поддержки) при помощи копинг-стратегий. Копинг-стратегии – реальный ответ личности на поступающую угрозу, способ преодоления стресса [1].

М. Л. Хуторная в своем исследовании определяет «стрессоустойчивость студентов в условиях интеллектуальных испытаний» как «интеegrативное психологическое образование, включающее в себя личностный компонент, определяющий развитие когнитивной, мотивационной и эмоционально-регулятивной функций и поведенческий компонент, включающий актуализацию и применение антистрессовых стратегий». Автор предлагает использовать комплекс тренинговых упражнений, направленных на развитие адекватной самооценки, интернального типа локуса контроля, мотивации достижения успеха, эмоциональной устойчивости студентов в ситуации интеллектуальных испытаний. Тренинговые упражнения М. Л. Хуторная рекомендует проводить в условиях дистанционного образования, не отделяя их от учебного процесса: проводить мероприятия, направленные на снижение эмоционального напряжения и развития стрессоустойчивости (в перерыве между учебными вебинарами, и выполнять в режиме on-line или самостоятельно) [5].

Г. М. Ахмадиев предлагает антистрессовую, модульно-рейтинговую технологию в вузах разного профиля и по разным дисциплинам и направлениям. Обучение ориентировано на самостоятельность выполнения заданных проектов в форме технических или технологических заданий и защиты проектов; отчетов по лабораторным и практическим работам с активным обсуждением заранее полученных вопросов по изучаемой теме и теоретического материала в модульно-рейтинговой технологии обучения студентов. Каждое учебное занятие желательно организовать по модульно-рейтинговому проекту, который состоит из следующих этапов самостоятельной работы:

- 1) поиск и обоснование тематики проекта;
- 2) подбор и анализ учебного материала;
- 3) изучение и анализ подобранного материала;
- 4) консультация с преподавателем по вопросам, связанным с изучаемым материалом;
- 5) переработка теоретического и практического материала;
- 6) подготовка мультимедийной презентации [2].

На подготовительном этапе содержанием учебно-исследовательской или научно-исследовательской работы студентов является выбор темы, знакомство с теорией по теме учебного занятия и разработка плана учебного или научного (технологического) проекта по каждому модулю изучаемого курса и проблемы. Учебная деятельность студентов на этом этапе нацелена на формирование компетентных знаний по теме, на приобретение специальных и проектных умений и навыков. Так, в ходе совместной работы с преподавателем у студентов формируются коммуникативные навыки, выявляются творческие способности и развиваются интеллектуальные умения, связанные с поиском определенной информации по изучаемой теме. Определенные трудности возникают при систематизации полученных учебных или научных материалов для решения поставленных задач.

Основу антистрессовой модульно-рейтинговой технологии обучения составляют следующие научно-методические принципы:

- 1) модульное изучение учебного материала;
- 2) оптимальная передача информационного и методического материала;
- 3) открытость оценивания и наглядность оценок;
- 4) объективность критериев оценивания;
- 5) индивидуальный подход в обучении [2].

Таким образом, использование антистрессовых технологий и проведение мероприятий, направленных на снижение напряжения и развитие стрессоустойчивости у студентов с ОВЗ, находящихся на дистанционном обучении, имеет большое значение для повышения эффективности всего образовательного процесса. Одним из важнейших факторов регуляции поведения является стиль совпадающего (coping) поведения студентов. При условии работы всех преподавателей по единой педагогической технологии, эффективность системы образования в высших учебных заведениях повышается тогда, когда обучение проходит в психологически комфортных условиях, когда у студентов возникает здоровая конкуренция, повышается их интерес и мотивация к обучению.

Список литературы

1. **Алексина, Ю. Ю.** Особенности копинг-поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Ю. Ю. Алексина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6 (1). – С. 61–62 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=4944
2. **Ахмадиев, Г. М.** Научные основы и принципы организации антистрессовой технологии обучения студентов / Г. М. Ахмадиев // Современные науч-

- ные исследования и инновации. – 2015. – № 1–3 (45). – С. 46–51 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/41997>
3. **Вачков, И. В.** Основы технологии группового тренинга : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.
 4. **Лабезная, Л. П.** Применение системы Moodle в организации дистанционного обучения студентов в условиях пандемии COVID-19 / Л. П. Лабезная // Педагогика и психология : теория и практика. Научный журнал, № 2 (22), 2021; ЛГУ им. Владимира Даля. – Луганск, 2021. – С. 42–46.
 5. **Хуторная, М. Л.** Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М. Л. Хуторная. – Тамбов, 2007. – 24 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01003393737.pdf

Labeznaya L. P.

**Application of anti-stress technologies in distance education
of students with disabilities**

The article presents a theoretical analysis of the possibility of using anti-stress technologies in distance education of students with disabilities. Some features and problems of distance learning of this category of persons are revealed. The possibility of carrying out activities aimed at reducing stress and developing stress tolerance in students with disabilities is considered.

Key words: *integrated education, anti-stress technologies, inclusive education, distance learning, students with disabilities.*

УДК [378.011.3-051:373.2]:[373.2.015.31:613]

Овчаренко Елена Николаевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
l19ys@mail.ru

Теоретико-методологические подходы подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности

В статье проанализированы теоретико-методологические подходы подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности. Основные идеи системно-деятельностного, здоровьесберегающего и личностно-ориентированного подходов позволят выстроить концепцию исследования и указать пути подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: методология, методологические подходы, подготовка, будущие педагоги дошкольного образования, здоровьесберегающая деятельность.

Повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) выступает одной из приоритетных задач модернизации системы современного образования Луганской Народной Республики. Необходимость ее решения определяется прежде всего тем, что сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения находится в прямой зависимости от грамотного, целенаправленного руководства этим процессом со стороны взрослого.

В условиях роста заболеваемости дошкольников и, как следствие, усложнения здоровьесберегающих функций дошкольных образовательных учреждений и здоровьесберегающей деятельности воспитателей все очевиднее становится потребность в разработке и совершенствовании подходов к подготовке специалистов, способных нести ответственность за физическое, психическое, социальное и духовное здоровье детей. Решение этой задачи во многом определяется соответствующим уровнем профессиональной готовности к здоровьесберегающей деятельности.

Осмысление данной проблемы мы усматриваем в обращении к ряду методологических подходов. Именно методология как система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания педагогических знаний позволяет рассмотреть исследуемую проблему всесторонне и обосновать нашу научную позицию [5]. Определенный методологический подход дает возможность сосредоточиться на объекте изучения под своеобразным «углом зрения» и выстроить стратегию научного исследования [6].

Цель статьи состоит в обосновании необходимости использования в исследовании подготовки будущих педагогов дошкольного образования к

здоровьесберегающей деятельности совокупности следующих методологических подходов: системно-деятельностного, здоровьесберегающего и личностно-ориентированного, поскольку их многогранность, взаимосвязь и взаимозависимость позволят раскрыть возможность познания нового в области здоровьесбережения и здоровьесформирования и обеспечить целостность процесса подготовки студентов к здоровьесберегающей деятельности.

Анализ научной литературы показал, что решение обозначенной проблемы возможно путем применения таких методологических подходов, как системно-деятельностный, здоровьесберегающий и личностно-ориентированный. Мы считаем, что опора на данные подходы позволит выстроить концепцию исследования и указать пути подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности в современных условиях.

В первую очередь, речь идет о системно-деятельностном подходе, который позволяет представить процесс подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности как целостную систему и рассматривать его во всем многообразии связей и отношений компонентов, находящихся в постоянном развитии.

Становление системно-деятельностного подхода в науке базируется на исследованиях А. Г. Асмолова, теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих важные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков.

Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. как объединение системного подхода, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.) и деятельностного подхода, который позволяет воплотить принцип системности на практике (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). Основная идея данного подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях.

Реализуя системно-деятельностный подход, мы ориентировались на осознанность самоопределения студентов в условиях системного изучения учебных дисциплин и выбора занятий для профессионального роста с ощущением чувства успеха и уверенности в себе и собственной деятельности [1, с. 18–22].

Мы рассматриваем системно-деятельностный подход как стратегически значимое методологическое основание, которое определяет наше понимание подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности как системный, целостный образовательного процесса, который проектируется в целенаправленном единстве разных видов деятельности студентов (учебной, квазипрофессиональной, научно-исследовательской, внеучебной, социокультурной, здоровьесберегающей и др.), скоординированных на достижение главной образовательной цели – готовности студентов к будущей профессиональной деятельности [2]. В частности, в рамках

стратегии «образование для успеха» данный подход позволяет сформировать у обучающихся восприятие осваиваемой профессиональной деятельности как средства достижения жизненного успеха, личностной самореализации [11, с. 23]. Этот подход позволил нам составить собственное представление о сущности процесса подготовки студентов к здоровьесберегающей деятельности, выявить его компоненты: целевой, информационно-смысловой, практико-ориентированный, процессуальный и результативно-диагностический. При этом, системно-деятельностный подход позволяет рассматривать подготовку будущих педагогов как элемент единой системы профессиональной подготовки будущего педагога дошкольного образования, в которой весь образовательный процесс построен на принципах сохранения, укрепления и восстановления здоровья подрастающего поколения.

В рамках нашего исследования считаем необходимым обратиться к здоровьесберегающему подходу. По мнению Г. Н. Серикова, здоровьесберегающий подход предполагает создание таких педагогических условий в образовательном учреждении, которые будут способствовать сохранению и укреплению здоровья всех субъектов образовательного процесса [8].

Н. К. Смирнов отмечает понятие «здоровьесберегающая», как прилагательное, которое относится к качественной характеристике любой образовательной системы, показывающей, насколько при реализации данной педагогической системы решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – учащихся и педагогов. В то же время, это понятие определяет направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения главной цели образовательной системы, и, таким образом, фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности. В таком понимании понятие «здоровьесберегающий» (-ая, -ие) используется и в нашем исследовании [10].

В. М. Красилов выделяет особенности здоровьесберегающего подхода в образовании:

– цель (смысл) здоровьесберегающего образования заключается в развитии у обучаемых способности решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе приоритета ценности здоровья, своего собственного и окружающих людей, с использованием опыта сохранения и развития здоровья, полученного в процессе обучения и воспитания;

– содержание здоровьесберегающего образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических, бытовых, житейских и иных проблем на основе приоритета ценности здоровья;

– специфика организации здоровьесберегающего образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых культуры здоровья, «здоровых» стратегий решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

– оценка результатов здоровьесберегающей образовательной деятельности основывается на анализе соотношения уровней образованности и здоровья на каждом этапе обучения.

Здоровьесберегающий подход предполагает особую структуру межличностного взаимодействия «обучаемый – обучающий», в основу которого положены субъект-субъектные отношения, связанные совместным поиском «здорового» решения различных проблем, и который обеспечивает приоритет ценности здоровья обучаемого, способствует развитию задатков, направленности, опыта, индивидуально-психологических и личностных особенностей обучающегося. Смысл здоровьесберегающей деятельности, ее соотношение с другими деятельностями в рамках образовательно-воспитательного процесса, иерархия ценностей и приоритетов, развитие рефлексии здоровья как субъективного образования, наличие личностной позиции относительно здоровья и т. д. – являются главными ориентирами образовательного процесса здоровьесберегающей направленности [5, с. 306–316].

Анализ исследований О. Л. Богинич, Э. С. Вильчковского, Л. Н. Волошиной, Е. В. Занкиной, А. С. Москалевой, В. В. Нестеренко и др. подчеркивает значимость подготовки будущих педагогов к проектированию и реализации задач здоровьесбережения воспитанников, к осознанию ими необходимости вести здоровый образ жизни, а также к формированию у них готовности к здоровьесберегающей деятельности в процессе воспитания детей дошкольного возраста.

Исследователи отмечают, что современные условия жизни требуют от воспитателя действенного примера поведения, который поможет детям осознать ценность здоровья и факторы его сохранения и укрепления [4; 7].

В контексте нашего исследования здоровьесберегающий подход – это общий (универсальный) способ организации здоровьесберегающего образовательного процесса, включающий компоненты, субъекты, принципы, методы, приемы и способы сохранения, укрепления и восстановления здоровья всех участников образовательного процесса.

В теории обучения и воспитания личностно-ориентированный подход освещался в работах М. Н. Скаткина, Е. В. Бондаревской, М. И. Еникеева, М. В. Кларина, С. И. Подмазина, Г. К. Селевко, В. В. Серикова, В. И. Слободчикова, А. Н. Тубельского, О. Ф. Турянской, А. В. Хуторского, И. С. Якиманской.

По мнению М. Н. Скаткина, особенность личностно-ориентированного подхода заключается в обеспечении развития и саморазвития студента как субъекта познания. При этом исходным пунктом является представление о личности как цели и как факторе образовательного процесса, который, в свою очередь, протекает активно, разносторонне, благодаря чему происходит развитие и становление специалиста в многообразии его возможностей и способностей [9].

В монографическом исследовании О. Ф. Турянской процесс личностно-ориентированного обучения определен как тип педагогического взаимодействия преподавателя и обучающегося (в процессе деятельности, общения, переживания, осознания), при котором цели, содержание, методы, формы и средства обучения приводят к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам, направляют учащихся и преподавателей на путь развития собственной личности, на путь самоопределения, самосо-

знания, самореализации, помогают преодолевать возрастные социально-психологические кризисы, идти по пути самосовершенствования [11, с.16].

Образование, обращенное к человеку, утверждает Е. В. Бондаревская, должно помочь ему определиться с личностными смыслами бытия: верой, надеждой, любовью, возможностью творчества, успеха, развития, общения с природой, людьми, самореализацией в культуре. Развитие личности нельзя сводить только к развитию мышления, ибо мышление есть когнитивной, внеличностной чертой человека. Е. В. Бондаревская считает, что отличие личностно-ориентированного обучения от традиционного заключается в том, что его главной задачей является «проживание детьми идеалов, смыслов культуры как смыслов собственной жизни, своей судьбы» [3, с.103]. Содержание личностно-ориентированного образования должно включать то, что необходимо человеку для строительства собственной личности. Задача состоит в том, чтобы содержание образования с уровня общих значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы это содержание воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая, но и собственная ценность [3, с.103].

По мнению В. В. Серикова, в основе этого типа обучения лежит такой способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит «снятие» объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла, ценностей, личностно утверждающегося [8, с.10]. В. В. Сериков рассматривает личностно-ориентированный подход с помощью категорий, которые в методике определяются как факторы учебного процесса, а именно: цель и содержание образования, методы обучения и определенные технологии преподавания и учения, критерии их эффективности. При этом он подчеркивает, что обучение, направленное на развитие личности, не является формированием личности с определенными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и соответствующего развития личностных функций воспитанников.

В рамках нашего исследования личностно-ориентированный подход способствует организации здоровьесберегающего образовательного процесса, в котором приоритет отдается интересам и потребностям личности, созданию комфортных, безопасных условий для ее развития. Этот подход предполагает активное участие педагога в освоении культуры здоровья, формировании личного опыта здоровьесбережения, который приобретается через поэтапное расширение сферы общения и деятельности педагогов, развитие саморегуляции, ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье окружающих [4, с.159–164].

В связи со всем, сказанным выше, считаем, что основные идеи системно-деятельностного, здоровьесберегающего и личностно-ориентированного подходов определяют направление подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности и конкретизируются в основных принципах: формирование ценностного отношения к здоровью; приоритета комплексности, природосообразности и культуросообразности; ориентации на внутренние механизмы саморазвития; целостности; индивидуализации; интеграции; непрерывного процесса сохранения, укрепления и восстановления здоровья.

Список литературы

1. **Асмолов, А. Г.** Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. **Бабанский, Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 286 с.
3. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Булат, 2000. – 351 с.
4. **Зарипова, А. И.** Реализация здоровьесберегающих технологий в современном образовательном учреждении / А. И. Зарипова // Пед. журн. Башкортостана. – 2011. – № 1 (32). – С. 92–97.
5. **Красилов, В. М.** О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике / В. М. Красилов // Сибир. пед. журн. – 2009. – № 6 – С. 306–316.
6. **Просветова, Т. С.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие / Т. С. Просветова. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 210 с.
7. **Сериков, Г. Н.** Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Екатеринбург ; Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
8. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
9. **Скаткин, М. Н.** Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.
10. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
11. **Турянская, О. Ф.** Теоретические основы личностно-ориентированного подхода к обучению : монография / О.Ф. Турянская. – Орел : Изд-во ФГУ ВПО «ОГУ», 2015.– 278 с.

Ovcharenko E. N.

**Theoretical and methodological approaches to training future teachers
of preschool education for health activities**

The article analyzes the theoretical and methodological approaches to preparing future teachers of preschool education for health activities. The main ideas of system-activity, health-preserving and personality-oriented approaches will build a research concept and indicate ways to prepare future preschool teachers for health-preserving activities in preschool educational institutions.

Key words: *methodology, methodological approaches, training, future preschool teachers, health care activities.*

УДК 378.147.091.33:616.89-008.434-024.63-048.78+616.89-008.434-051:005.336.5

Суворова-Григорович Анна Александровна,
канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии
и психологической коррекции
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
grigorovichaa@ukr.net

О необходимости использования инновационных технологий в преподавании логопедии и методики работы логопеда в рамках специализации «Логопедия»

Обосновано применение интерактивных методов (диалоговых лекций, моделирование профессиональных ситуаций, кейсов, деловых игр) для формирования навыков использования теории в решении профессиональных задач и усиления практической направленности в подготовке студентов. Отмечено, что изменения методологии педагогической деятельности должны иметь последовательный характер и учитываться при планировании учебно-методического процесса в пределах всего университета (института). Доказано, что специфика преподавания логопедии и методики работы логопеда требует переработки обучающих программ с изменением формата лекционных занятий, перехода на цикловую систему обучения, введения лично-ориентированных педагогических технологий.

Ключевые слова: интерактивные методы преподавания, логопедия, методика работы логопеда, цикловая система обучения.

Обучение студентов на современном уровне – реальность педагогического пространства, диктующего необходимость перестройки программ высших учебных заведений не только в соответствии с международными стандартами обучения, но и с этнокультурными, национальными, когнитивными особенностями студентов. Вместе с тем, их обучение требует обновления как в методологическом, так и в содержательном аспектах педагогического процесса [7 с. 120–122; 8 с.80–82]. Рассмотрению этих проблем сквозь призму преподавания логопедии и методики работы логопеда в ЛОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» и посвящена статья.

Согласно требованиям государственного образовательного стандарта высшего образования, внедрен «компетентностный подход» к обучению. Компетентность предполагает не только наличие определенных знаний, умений, навыков, но и способность, готовность распорядиться ими в определенных областях профессиональной деятельности.

Как отметил Андрис Барблан, генеральный секретарь Ассоциации европейских университетов, «требование жизни повсюду одинаково: нужны студенты, способные выразить себя в письменной и устной форме, личности, способные размышлять и отстаивать свое мнение перед коллегами, и только после этого нужны работники, которые обладают сноровкой в области своей профессии» [1, с.30–31].

Решение этой задачи возможно только при выборе адекватных, личностно-ориентированных педагогических технологий. Среди показателей того, что технология преподавания предмета в высшей школе является личностно-ориентированной, выделяют следующие: наличие мотивации к обучению, благоприятная, комфортная образовательная среда для достижения цели; использование эффективных форм, методов и техник обучения; опора на опыт, знания, умения и навыки студентов; наличие у студентов ощущения контроля за процессом своего обучения; достижение успеха, удовлетворение познавательных потребностей, а также потребностей в самореализации; полное погружение в процесс обучения; достаточность времени на усвоение новых знаний и умений; отсутствие факторов риска для здоровья; изменение содержания обучения и позиции преподавателя [6, с 20–28].

Однако классическая модель обучения, ориентированная на форму учебного процесса, где преподаватель выступает в роли наставника, не позволяет студентам стать активными субъектами образовательного процесса. Необходим переход к интерактивной модели обучения, в которой преподаватель является не столько наставником, сколько помощником, собеседником. Используя в учебном процессе активные методы обучения, преподаватель выступает в роли фасилитатора – помощника в формировании умений и навыков системного мышления и решения реальных проблемных ситуаций. Основным действующим лицом образовательного процесса становится студент, который самостоятельно и творчески овладевает учебными дисциплинами. Установлено, что использование интерактивных методов обучения активизирует мышление студентов, включая их в работу на протяжении всего занятия, развивает критичность и самостоятельность суждений, ответственность за собственные действия, выводы, а одновременно навыки командной работы [5, с. 32–38].

Введение интерактивных методов обучения связано с рядом проблем.

Многие преподаватели не готовы к использованию развивающих технологий – диалоговых лекций, моделированию профессиональных ситуаций, деловых игр, а также игровых упражнений, тренингов. И проблема заключается не только в недостаточном владении этими технологиями. Важная роль в случае их реализации принадлежит личности педагога, принятию им новой позиции – педагога-фасилитатора, развитию таких качеств личности, как аттрактивность, толерантность и ассертивность.

Аттрактивность – стремление человека к формированию положительного отношения к себе со стороны других людей, основанное на собственном положительном чувстве к этим людям, искренности, открытости, конгруэнтности.

Толерантность – умение без раздражения и внятной враждебности относиться к мыслям, взглядам, привычкам других людей, быть великодушным и терпимым.

Ассертивность – комплексное чувство уверенности в себе, в собственных силах. Уверенность проявляется как стабильное положительное отношение к своим навыкам и способностям [9]. Аттрактивность, толерантность и ассертивность – качества формируемой личности и современная педагогика

располагает целым арсеналом их развития. Но есть ли у педагогов желание, время, возможности для развития этих качеств?

С другой стороны, студенты часто не готовы к активной позиции в усвоении знаний. Школа приучает к пояснительно-иллюстративным и репродуктивным методам передачи знаний. В результате в вузы приходят школьники, не умеющие выражать свои мнения, вести дискуссию, логически прорабатывать информацию. Поэтому необходимо создавать условия, способствующие развитию самостоятельной, поисковой и научно-исследовательской деятельности студентов. Только тогда мы можем научить студента не механическому накоплению и воспроизведению фактического материала, а развитию логического клинического мышления.

Таким образом, обстоятельства требуют реформирования учебного процесса, внесения изменений в организацию занятий.

Современные лекции по сей день в большинстве своем поддерживают пассивность студентов и высокую одностороннюю активность преподавателя. На лекциях широко используются мультимедийные средства демонстрации, позволяющие изложить достаточно объемный теоретический материал. Однако такой большой поток новой информации сложно осмыслить, а тем более записать. Зачастую лекции не способствуют развитию знаний, приучают к формальной фиксации материала или просто к формальному присутствию в аудитории. К тому же часто бывает так, что лекционный материал читается с большим временным отрывом от практических занятий.

Традиционные лекции для целого потока плохо воспринимаются студентами. Это связано как с отличиями уровня базовых знаний, так и с различием темпераментов и психологических особенностей. На наш взгляд, традиционные лекции можно было бы заменить изложением материала в малых группах. Такая форма преподавания позволяет убедиться, что предлагаемый материал был понят правильно, и немедленно внести необходимые объяснения и исправления.

Нуждаются в пересмотре и методы проведения практических занятий.

Одной из современных технологий проведения практических занятий является метод «кейсов», предусматривающий активное обучение на основе реальных ситуаций [2; 4]. Мы активно используем метод кейсов в работе со студентами.

Преимуществом метода является оптимальное сочетание теории и практики. Кейс – это подготовленные в письменной форме речевой анамнез и характеристика нарушений речи пациента, результаты клинико-психологического исследования и вопросы, на которые должен ответить студент. Работа над кейсом более результативна в групповом формате с письменным изложением ответов на вопросы. Обязательны презентация ответов одним из членов группы и последующая общая дискуссия. В заключении проводятся обобщение и систематизация полученных результатов и приобретенных навыков. Наш опыт использования кейсов в работе со студентами свидетельствует, что метод не только способствует изучению теории, овладению навыками практической работы, но и развивает наблюдательность, логичность и критичность мышления, интуицию, то есть формирует критическое мышле-

ние. Кроме того, такая методика работы улучшает навыки ведения дискуссии, отстаивания своих взглядов. Студенты также положительно воспринимают работу с кейсами. Они отмечают, что именно такие методы работы дают им собственную компетентность в решении профессиональных задач.

Реализация интерактивных подходов в преподавании требует от преподавателей значительной технической подготовки, а также освоения новых педагогических компетенций, а значит – значительных временных, энергетических, финансовых затрат. С другой стороны, требуются значительные организационные изменения в масштабах вузов.

В частности, если говорить о преподавании логопедии и методики работы логопеда, то оно осуществляется по классической схеме – с углубленным изучением как общих вопросов логопедии, так и конкретных методик работы с отдельными группами логопедических больных. Но занятие проводится раз-два в неделю, что значительно снижает «выживание знаний». На наш взгляд, целесообразен переход на цикловой метод обучения, что позволяет лучше создать целостное представление о дисциплине. Модульные контрольные зачеты будут равномерно распределены, что снизило бы уровень психоэмоционального напряжения в конце семестра. Цикловая система обучения на старших курсах существовала и раньше, и ее целесообразность никогда не подвергалась сомнению. К тому же, если обратиться к опыту других стран, то в Великобритании обучение в вузах происходит в форме встроенных модулей, включающих лекции и практическую работу [3].

Важной функцией преподавателя является поддержка студентов в их самостоятельной работе. Способность находить, систематизировать, генерировать новую информацию на основе существующей – важнейшая профессиональная компетенция будущего логопеда или дефектолога. К сожалению, многие студенты не умеют работать с учебниками, предпочитают работу с методическими рекомендациями, презентациями (вербально-графические схемы). Решение этой задачи требует усилий всех педагогов, начиная с первого курса. Понятно, что введение рабочих тетрадей, составление схем, аналитических таблиц могло бы стать удачным инструментом развития навыков самостоятельной работы с научной информацией, ее лучшего запоминания. С другой стороны, выполнение таких работ часто сводится к списыванию их друг у друга – и занимает много времени педагога для их проверки.

Таким образом, современный период развития высшей школы характеризуется изменением задач педагогической деятельности. Определяющим становится не количество усвоенной студентом научной информации, а система профессиональных компетенций, в числе которых, независимо от вузов, факультета, необходима способность находить, систематизировать, генерировать новую информацию на основе существующей; умение четко выражать свои мысли устно и письменно, вести дискуссию, отстаивать свое мнение; умение сотрудничать в группе.

Переход на интерактивную форму преподавания невозможен в пределах одной дисциплины. Это в определенном смысле идеология, которая должна быть выбрана вузом (факультетом) и поддерживаться на протяжении всего обучения.

Реализация интерактивных подходов в преподавании требует от преподавателей освоения новых педагогических компетенций, а значит, временных, энергетических, финансовых затрат.

Преподаватели должны систематически повышать уровень педагогического мастерства и навыков по специальностям «Логопедия», «Дефектология» путем прохождения соответствующих курсов, стажировок за рубежом – и получать на это дополнительное финансирование.

Список литературы

1. **Барблан, А.** Иерархия знания / А. Барблан // *Alma Mater*. – 1994. – № 3. – С. 30–31.
2. **Корончик, А. С.** Метод кейсов в проведении практических занятий по предмету «судебная медицина» (методика и организация) / А. С. Корончик, Н. И. Кузмицкий // *Использование информационных образовательных технологий и электронных средств обучения в вузе : мат. научн.-метод. конф. / отв. ред. В. А. Снежицкий*. – Гродно : ГрГМУ, 2011. – С. 211–221.
3. **Кулькарни, М.** Подготовка психиатров в Великобритании / М. Кулькарни, К. Р. Банарси, Д. Угрин // *Новости медицины и фармации. Психиатрия (тематический номер)*. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.mif-ua.com/archive/article_print/11001.
4. **Орлов, Г. В.** Инновационные направления преподавания психолого-психиатрических дисциплин в медицинских вузах / Г. В. Орлов // *Мат. научн.-практ. конф. к 110-летию каф. психиатрии и наркологии Санкт-Петербургского гос. мед. ун-та им. акад. И. П. Павлова, Санкт-Петербург, 10 декабря 2010 г. – СПб. : НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2010 [Электронный ресурс]*. – Режим доступа : <http://bekhterev.ru/content/468/materials.pdf>.
5. **Старева, А. М.** Інтерактивна технологія навчання студентів у вищій школі / А. М. Старева // *Наукові праці*. – 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2005/42-29-5.pdf>.
6. **Стрельников, В. Ю.** Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
7. **Хасия, Т. В.** Педагогические технологии в вузе / Т. В. Хасия // *Актуальные вопросы современной педагогики : мат. I Межд. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.)*. – Уфа : Лето, 2011. – С.120–122.
8. **Шайдукова, Л. К.** Особенности преподавания психиатрии и наркологии иностранным студентам / Л. К. Шайдукова // *Традиции и инновации преподавания психиатрии и психологии на различных этапах медицинского образования : мат. научн.-метод. конф.* – Чебоксары, 2009. – С. 80–82.
9. **Шахматова, О. Н.** Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // *Научные исследования в образовании*. – 2006. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya>.

Suvorova-Grigorovich A. A.

On the need to use innovative technologies in the teaching of speech therapy and the methods of work of a speech therapist in the framework of the specialization “Speech Therapy”

On the need to use innovative technologies in teaching speech therapy and speech therapy methods within the specialization “Logopedics”.

The article substantiates the use of interactive methods (dialogue lectures, simulation of professional situations, cases, business games) to form the skills of using theory in solving professional problems and strengthening the practical orientation in students’ training. It is noted that changes in the methodology of pedagogical activity should have a consistent character and be taken into account in the planning of the educational and methodological process throughout the university (institute). It is proved that the specificity of teaching speech therapy and speech therapist’s work methodology requires the revision of educational programs with the changes in the format of lectures, transition to a cyclic system of education, the introduction of person-centered pedagogical technologies.

Key words: *interactive methods of teaching, speech therapy, speech therapy methodology, cyclic system of education.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [373.5.016:3]:37.026

Писаный Денис Михайлович,
канд. ист. наук, доцент,
доцент кафедры всемирной истории
и международных отношений
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
mypostdmp@mail.ru

Проблемы повышения эффективности преподавания юридических компонентов обществознания в контексте социокультурной идентичности обучающихся (на материалах административного и уголовного права)

Статья посвящена вопросам повышения эффективности преподавания юридических компонентов курса обществознания в контексте социокультурной идентичности школьников. Особое внимание уделено составлению правовых памяток. Их использование на уроках в сочетании с мультимедийными презентациями и тематическими видеосюжетами помогает расширить представления детей о проступках, преступлениях и ответственности за них. Такая работа способствует осуществлению детьми осознанного выбора в пользу законопослушности и правомерного поведения как части жизненной стратегии.

Ключевые слова: обществознание, право, учитель, правонарушения, юридическая ответственность, памятки, средства обучения, наглядность, социокультурная идентичность.

Закон – на улице натянутый канат,
Чтоб останавливать прохожих среди дороги,
Иль их сворачивать назад,
Или им путать ноги...

В. А. Жуковский

Мы живем в эпоху великих перемен, имеющих глобальный характер. Анализ событий и процессов современности позволяет говорить о том, что сбываются прогнозы экспертов о «столкновении цивилизаций», о том, что культурно-цивилизационные различия будут играть в конфликтах новейшего времени все более значимую роль [12, с. 37]. Кроме того, на качественно новый уровень вышло геополитическое противостояние мировых центров силы. В ряде точек земного шара данная конфронтация вылилась в локальные военные конфликты. Это непосредственно относится к Донбассу. Причем в основе самоотверженной борьбы Луганской и Донецкой Народных Республик лежит стремление сохранить социокультурную идентичность региона (беречь и раз-

вивать родной язык, свою историческую память, самобытную культуру и традиции наших предков). С первых месяцев независимости наших Республик начала складываться отечественная нормативно-правовая база, задача приобщения детей и молодежи к которой ложится, в первую очередь, на учителей обществознания. Успешная реализация этой задачи, исключительно важной для воспитания достойных граждан и патриотов своего Отечества, требует творческого подхода к применению соответствующих методов обучения и дидактических средств. Накопленный в этой сфере прогрессивный опыт практикующих педагогов нужно обобщать и популяризировать. Сказанное выше свидетельствует, что тема данного исследования является **актуальной**.

Проблемы усвоения детьми социальных норм при изучении гуманитарных предметов и влияние этого процесса на личностное развитие школьников закономерно привлекают пристальное внимание ученых. Для нашего исследования был весьма полезен анализ работ ряда специалистов. Так, публикации Т. А. Каратаевой, Н. Л. Поляковой и А. В. Шакуровой отражают эволюцию восприятия феномена социальной идентичности сообществом ученых-гуманитариев [4; 9; 15]. А. А. Ярышева изучает взаимосвязь между несформированностью идентичности и склонностью к аддиктивному поведению [16]. Практические аспекты конструирования уроков (в т. ч. нестандартных) по предметам социально-гуманитарного цикла в целом и формированию правовой культуры учащихся в частности отражены в работах Т. С. Волох, А. А. Гина, Е. К. Калуцкой, Н. Г. Прашкович и др. [1–3; 10]. Однако публикаций, посвященных взаимосвязи правовых знаний, правовой культуры и социокультурной идентичности учащихся (тем более отражающих реалии нашего региона), в данное время практически нет.

Цель настоящей статьи – показать конкретные пути успешного преподавания обществоведческого материала о правонарушениях и юридической ответственности, а также тенденции влияния юридических знаний на становление социокультурной идентичности школьников. В частности, по материалам УК ЛНР и КоАП ЛНР мы проанализируем возможности применения на уроках правовых памяток в сочетании с визуальной и аудиовизуальной наглядностью, а также достигаемые при этом дидактические и психолого-педагогические эффекты.

Как известно, категория «идентичность» возникла и анализировалась в недрах социальной психологии. Одним из первых в научный обиход это понятие ввел Э. Эриксон. Идентичность – это твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я», независимо от изменений «Я» и ситуации [16, с. 3]. В более упрощенном (и более раннем) определении «идентичность» трактовалась как «отождествление себя со значимым другим». Когда же этим понятием заинтересовались социологи, они сместили акценты в сторону ценностных смыслов принадлежности личности к значимым социальным группам (в психологии – референтным группам) [15, с. 7].

Социокультурная идентичность означает осознание принадлежности личности к культурному наследию своего общества и позитивные эмо-

циональные переживания от этой принадлежности. По сути, определяя свою идентичность, человек отвечает на вопрос: «Кто я?». В социокультурном плане здесь несколько значимых вариантов ответа:

- я – носитель языка;
- я – представитель своего народа (русский, белорус, казах, румын, грек, японец, бушмен и т. д.);
- я – верующий (православный, католик, протестант, мусульманин, буддист, иудей и т. д.);
- я – работник, профессионал (шахтер, врач, военнослужащий, учитель, музыкант, полицейский и т. д.);
- я – часть истории своего государства (в данном случае – новейшей) и продолжатель традиций предков;
- я – человек культуры, который знает творческое наследие своих выдающихся земляков и гордится им.

Политологи стали апеллировать этим понятием сравнительно недавно. Они активно разрабатывают категорию «общегражданская / государственно-политическая идентичность» (например, я – россиянин) [9, с. 39]. Представители политических наук также сделали следующий вывод: от того, насколько гармонично общегражданская идентичность сочетается с идентичностью социокультурной, в значительной степени зависит прочность гражданского мира и стабильности в государствах (особенно – многонациональных). Классический пример обратной тенденции – распад Югославии.

Специалисты (в частности, к. психол. н. А. А. Ярышева) отмечают, что перед исполнением большинства из перечисленных выше социальных ролей (во взрослой жизни) у детей в подростковом и юношеском возрасте происходят кризисы. Острые эмоциональные переживания связаны с трудным поиском своего Я. «Колеблясь в выборе профессии, конфликтуя с родителями, вступая в хрупкие отношения со сверстниками, юноши и девушки могут... выйти за пределы себя», в частности, встать на «скользкий путь» правонарушений [16, с. 3]. Сформированность же идентичности (в том числе с помощью правового воспитания) значительно снижает подобные риски.

И это неудивительно. Ведь какая бы идентичность ни стояла более остро на повестке дня, повседневная жизнь гражданина (и вообще – полноценного члена социума) немыслима без знания основополагающих, краеугольных норм законов государства, в котором он живет. Обладание этими знаниями, соответствующее правомерное поведение, дополненное внутренними убеждениями и психологией законопослушного человека, в совокупности составляет правовую культуру личности.

Особое место в системе юридических знаний занимают нормы уголовного и административного права. Как известно, правонарушения существовали с незапамятных времен. Неудивительно, что в некоторых цивилизациях античности обожествлялось правосудие (вспомним богиню Фемиду из пантеона Древнего Рима). И ныне уголовное и административное право относятся к профилирующим отраслям законодательства любой страны. Вот почему разработчики образовательных стандартов и учебных программ справедливо считают, что формировать у учеников базовые представления о юридической

ответственности нужно еще в подростковом возрасте [11]. В дальнейшем эти знания расширяются и углубляются как в основной, так и в средней школе. В содержательно-тематическом аспекте это показано в табл. 1.

Таблица 1

**Место уроков по правонарушениям
в школьном курсе обществознания**

Класс	Глава учебника	Параграф	Название параграфа (тематика урока)
7	Глава 1. Регулирование поведения людей в обществе	§ 6	Виновен – отвечаю [7, с. 48–54]
9	Глава 2. Право	§ 10	Правонарушения и юридическая ответственность [8, с. 79–86]
10	Глава 3. Правовое регулирование общественных отношений	§ 20; § 21	Правоотношения и правонарушения. Предпосылки правомерного поведения [9, с. 207–228]

В процессе преподавания данного материала важно, чтобы ученики осознали принципиальную разницу между видами правонарушений, поняли общие механизмы привлечения к административной и уголовной ответственности, а также соразмерность накладываемого наказания степени тяжести правонарушения. Для этого на уроке нужно изучить много статей УК и КоАП, причем за ограниченное время, и что особо важно – при активной роли самих учащихся на занятии. Один из вариантов успешного решения поставленной педагогической задачи – подготовка учителем правовой памятки для работы в классе. К апробации этой формы работы нас также подтолкнули требования к современному уроку, нашедшие отражение в государственных образовательных стандартах:

- урок должен иметь проблемный и развивающий характер;
- учитель активизирует деятельность учащихся, то есть усиливается «направляющая роль» педагога, знания не даются «в готовом виде»;
- цель урока должны формулировать сами ученики;
- в ходе урока предполагается минимум репродукции, максимум творчества и сотворчества;
- большое внимание уделяется рефлексии, в ходе которой выводы также делают сами школьники;
- вполне естественно, что для успешной реализации целей занятия важны хорошее начало и хорошее окончание урока.

Кроме того, внедрение новых образовательных стандартов «требует от учителя не только качественной профильной подготовки по предмету, но и методического мастерства в освоении и реализации отдельных приемов и спо-

собов конструирования урока» [1, с. 60] Покажем, как эти условия могут быть реализованы на уроках обществознания, посвященных правонарушениям. Вначале рассмотрим **механизм подготовки правовой памятки**. На начальном этапе от педагога требуется глубокий анализ юридических документов, в данном случае – Уголовного кодекса ЛНР и Кодекса ЛНР об административных правонарушениях. Именно эта подготовительная работа занимает большую часть времени. Затем учитель осуществляет отбор наиболее значимых статей УК и КоАП ЛНР. Критерий отбора – это распространенность конкретных правонарушений (не только в нашей стране, но и в мире в целом).

Принятию решения по включению конкретных статей в памятку способствует изучение доступной статистики (которая в изобилии присутствует в сети Интернет). Наконец, когда статьи отобраны, нужно адаптировать их содержание к восприятию учениками. Не секрет, что язык юридических документов часто весьма сложный и витиеватый. Следовательно, зачитывание даже одной статьи занимает много времени. А если надо рассмотреть много статей на одном занятии, целесообразно использовать понятные сокращения и даже систему условных обозначений, например:

- Ш – штраф;
- МРОТ – минимальный размер оплаты труда;
- з / п – заработная плата осужденного за период, указанный в статье;
- УК – Уголовный кодекс;
- КоАП – Кодекс об административных правонарушениях.

Вот конкретный пример адаптации статьи для памятки.

Приведем полный *текст статьи из Уголовного кодекса* (прим. – Пунктуация и конфигурация абзацев даны в соответствии с первоисточником).

Статья 139. Клевета

1. Клевета, то есть распространение заведомо ложных сведений, порочащих честь и достоинство другого лица или подрывающих его репутацию, – наказывается штрафом в размере до ста минимальных размеров оплаты труда или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до шести месяцев, либо обязательными работами на срок до ста шестидесяти часов.

2. Клевета, содержащаяся в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации, – наказывается штрафом в размере до двухсот минимальных размеров оплаты труда или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до одного года, либо обязательными работами на срок до двухсот сорока часов.

3. Клевета, совершенная с использованием своего служебного положения, – наказывается штрафом в размере до трехсот минимальных размеров оплаты труда или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до двух лет, либо обязательными работами на срок до трехсот двадцати часов.

4. Клевета о том, что лицо страдает заболеванием, представляющим опасность для окружающих, а равно клевета, соединенная с обвинением лица в совершении преступления сексуального характера, – наказывается штрафом в размере до четырехсот минимальных размеров оплаты труда или в размере заработной платы, или иного дохода осужденного за период до трех лет либо обязательными работами на срок до четырехсот часов.

5. Клевета, соединенная с обвинением лица в совершении тяжкого или особо тяжкого преступления, –наказывается штрафом в размере до пятисот минимальных размеров оплаты труда или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до трех лет, либо обязательными работами на срок до четырехсот восьмидесяти часов [14].

Ниже дана *характеристика соответствующей статьи в памятке*.

№ ст. – 139. Преступление – клевета. Наказание: Ш до 100 или до 500 МРОТ; з/п от 6 месяцев до 3 лет или обязательные работы от 160 до 480 часов (как видим, здесь взяты минимальный, средний и максимальный размер наказания, описанные в сокращении по приведенным выше условным обозначениям). Внешний вид разработанной нами правовой памятки представлен на рис. 1.

ПРАВОНАРУШЕНИЯ: ПАМЯТКА ДЛЯ УЧЕНИКОВ

ПОНЯТИЕ: **Правонарушение** – это виновное общественно опасное деяние, предполагающее нарушение норм закона и прав других людей, за которое предусмотрена юридическая ответственность.

Таблица 1. Виды правонарушений

Виды правонарушений		Сущность	Принцип наказания
Проступки	Дисциплинарные	Нарушение трудовой дисциплины (на гражданском или военном объекте)	Наклагывается в рамках трудового коллектива (выговор, штраф, увольнение) или воинской части (гауптвахта и др.)
	Административные	Нарушение общественного порядка	Предупреждение, штраф, лишение специального права (вождения, охоты), административный арест
Уголовные (Преступления)		Самые тяжкие правонарушения, объект уголовного права	Как правило, тюремное заключение. Особо тяжкие преступления предполагают высшую меру наказания (в большинстве стран Европы – пожизненное заключение, в США и Китае – смертная казнь)

Ниже в таблицах представлены самые **распространенные преступления и административные проступки**. Наказания за них предусмотрены Уголовным кодексом и Кодексом об административных правонарушениях Луганской Народной Республики.

Условные обозначения: Ш – штраф; МРОТ – минимальный размер оплаты труда; з/п – заработная плата осужденного за период, указанный в статье.
УК – Уголовный кодекс; КоАП – Кодекс об административных правонарушениях.

Таблица 2. Преступления

№ ст.	Преступление	Наказание
113	Убийство	От 6 до 20 лет или пожизненное заключение
119	Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью	До 8 или до 10 лет
134	Похищение человека	До 5 или от 6 до 15 лет
139	Клевета	Ш от 100 до 500 МРОТ; з/п от 6 мес. до 3 лет или обязательные работы от 160 до 480 часов
171	Кража	Ш от 20 до 100 МРОТ; з/п от 6 мес. до 3 лет или срок от 2 до 6 лет
172	Мошенничество	Ш от 15 до 100 МРОТ; з/п от 1 до 2 лет или срок от 2 до 10 лет
181	Разбой	До 8 или до 12 лет + различные Ш
182	Вымогательство	От 4 до 15 лет с конфискацией имущества
255	Хулиганство	Ш до 50 МРОТ или срок до 8 лет
306	Жестокое обращение с животными	Ш от 20 до 100 МРОТ либо срок до 3 или до 5 лет

Таблица 3. Административные проступки

№ ст.	Административное правонарушение	Наказание
5.35	Невыполнение родителями своих обязанностей	Ш от 100 до 5000 руб. или админ. арест (15 суток)
5.59	Оскорбление	Ш от 1 до 50 тыс. руб.
7.30	Мелкое хищение (прим.: путем кражи или мошенничества, если сумма ущерба не превышает 1000 руб.)	Ш от 1000 руб. или админ. арест
20.1	Мелкое хулиганство	Ш от 1 до 10 тыс. руб. или админ. арест
20.20	Потребление алкогольной продукции, наркотических или психотропных средств в общественных местах	Ш от 500 до 10 тыс. руб. или админ. арест

Прим. Большинство статей УК и КоАП имеют несколько пунктов. Первый пункт статьи по умолчанию предполагает, что правонарушение совершается впервые. Наказание за него мягче, чем в последующих пунктах. Эти пункты содержат **отягчающие обстоятельства**, типичные из которых: предварительный сговор группы лиц, алкогольное или наркотическое опьянение, особая жестокость, несколько жертв, повторное совершение правонарушения (рецидив).

Рис. 1. Памятка, посвященная правонарушениям, уголовной и административной ответственности

По новой типологии (согласно ФГОС), работа учеников с памяткой может проходить на уроке «открытия нового знания». В старой классификации этот урок можно назвать комбинированным (урок усвоения новых знаний с элементами проблемного изложения). Рассмотрим важнейшие элементы содержания основных этапов такого урока (на примере 9 класса), а также применение на них вспомогательных дидактических средств.

Из логики построения урока вытекает, что памятка – это «инструмент», с которым ученики работают большую часть занятия (примерно 2/3 времени). Следовательно, нам нужно показать действенные приемы мотивации в начале урока, средства наглядности – в его середине и особенности рефлексии – в конце занятия.

Начнем с мотивации. Есть множество модификаций дидактического приема под условным названием «Хук». Подобно этому боксерскому удару, траектория которого напоминает крюк, цель приема – «зацепить» детское внимание (как его удастся удержать дальше, зависит от мастерства учителя). «Индикаторы» успешного применения данного приема – это впечатление плюс правильные выводы ребят, к которым (если потребуется) нужно мягко «подвести».

Нами для этой цели уже много лет используются афоризмы:

– «Моя свобода размахивать руками заканчивается там, где начинается нос моего ближнего» (авторство спорно; одни приписывают его Дж. Локку, другие находят аналогичные формулировки еще в вердикте парижского суда XII в.);

– «В беду попадают, как в пропасть, внезапно, а к преступлению сходят по ступенькам» (декабрист А. А. Бестужев).

Эти афоризмы, по замыслу учителя, проходят через весь урок «красной нитью». Ведь в начале занятия ставится задача: на основании рассмотренного далее юридического материала о правонарушениях сделать вывод, насколько справедливы и актуальны эти высказывания на сегодняшний день.

Далее ученикам предлагается сформулировать тему и главную цель урока (выслушиваются версии). После записи темы и плана урока следует работа с определением правонарушения, его признаками и видами (верхняя таблица на рис. 1). Для закрепления этого блока теоретического материала целесообразно показать краткий видеосюжет о дисциплинарном правонарушении (кстати, в современных условиях, когда мультимедийное оборудование становится все более распространенным и доступным, такой прием работы фактически эквивалентен прежнему анализу юридических ситуаций, представленных в текстовом виде).

После этого большая часть этапа изучения нового материала предполагает сочетание работы с памяткой и дополнительными дидактическими средствами. В условиях, когда юридические нормы нашей Республики еще не отражены в школьных учебниках, правовая памятка уже представляет собой существенную ценность для учеников. Адаптированные в её тексте правовые нормы позволяют сравнительно быстро изучить целый ряд статей УК и КоАП ЛНР. Опытные педагоги, однако, постоянно помнят о повышении познавательного интереса к изучаемому материалу. И здесь учителям помогают

средства визуальной и аудиовизуальной наглядности, в частности, мультимедийные презентации и видеосюжеты.

Как известно, в презентации довольно сложно соблюсти баланс текстового и графического материала. Презентация, демонстрируемая нашим ученикам, содержит минимум текста. Два её блока содержат рисунки, фотографии, пиктограммы, символизирующие нарушения закона. Ученикам ставится задача: распознать в каждом слайде определенное преступление или проступок и соотнести его с конкретной статьей УК или КоАП ЛНР.

Пример такого визуального материала представлен на рис. 2.

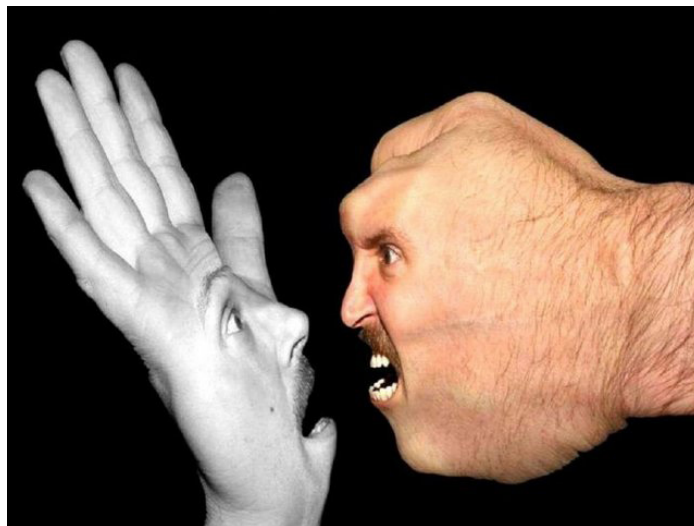


Рис. 2. Слайд презентации, символизирующий оскорбление

Ожидаемый ответ учеников после рассмотрения слайда: «Данный слайд символизирует ст. 5.59 КоАП ЛНР «Оскорбление». Этот проступок наказывается штрафом на сумму от 1 до 50 тыс. руб.» [5].

По завершении работы с этой частью презентации следует перейти к первичному закреплению материала. И здесь снова можно продемонстрировать видеофрагмент – на сей раз об административном проступке. При обсуждении, помимо квалификации правонарушения и определения меры пресечения, можно затронуть и проблемы мотивации к противоправному поведению, а также общественной реакции на различные типы правонарушений. Обеспечение наглядными материалами разных этапов данного урока в сочетании с примерным кругом обсуждаемых вопросов представлено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение наглядных материалов на разных этапах урока

Этап урока	Наглядность	Вопросы
Мотивация	Афоризмы Дж. Локка и А. А. Бестужева, портреты их авторов (они же потом демонстрируются и при рефлексии)	Как Вы понимаете эти высказывания? Актуальны ли они сегодня?
Между мотивацией и новым материалом	Фрагмент х/ф «Максим Перепелица» (1955 г., реж. Анатолий Граник; в гл. роли Леонид Быков)	Назовите тип правонарушения. Какое наказание понес главный герой?
Изучение нового материала	Слайды презентации. Каждый слайд изображает конкретное преступление или проступок	Какая статья УК или КоАП? Назовите правонарушение. Какое за него предусмотрено наказание?
Первичное закрепление	Фрагмент х/ф «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (1965 г., реж. Леонид Гайдай; в гл. роли Александр Демьяненко)	Аналогичны предыдущему сюжету (тип правонарушения и мера пресечения)

Рефлексия является завершающим этапом урока. Обычно ученики убеждаются в справедливости афоризмов, приведенных в начале занятия, делают вывод о жизненной необходимости изучения основ отечественного законодательства. Здесь весьма уместным оказывается вопрос о том, какие статьи УК и КоАП они включили бы в памятку, если бы готовили её сами. Обычно дети называют статьи о торговле наркотиками, незаконном хранении оружия, торговле людьми, терроризме, наемничестве, коррупции, нарушении Правил дорожного движения водителями (например, при вождении в нетрезвом состоянии). Эти рассуждения могут лечь в основу домашнего задания: найти данные статьи УК и КоАП, выписать меры пресечения за эти преступления и проступки таким же образом, как это сделано в памятке.

Оценивая описанные выше формы и средства работы, в частности, сочетание теоретических сведений памятки с наглядностью, можно констатировать, что «содержательная интеграция учебного материала обеспечивает полноту и целостность в осмыслении окружающей действительности (в данном случае – правонарушений и юридической ответственности – Д. П.) обучаемыми» [12, с. 14]. Активизация эмоциональной сферы учеников на уроках способствует органичному включению правовых норм в структуру социокультурной идентичности личности подростков. Приводимые нами элементы урока и формы работы на них способствуют реализации трех из пяти компо-

нентов содержания образования (согласно проф. О. Ф. Турянской) [15]. Пути этой реализации показаны в табл 3.

Таблица 3

**Реализация компонентов содержания
образования при работе с правовой памяткой**

Компонент содержания образования	Как реализуется при данных формах работы
Информационный	– предметное ознакомление учеников с нормативно-правовой базой (в адаптированном виде) – углубление представлений о структуре правовой нормы (гипотеза – диспозиция – санкция)
Операционный	– определение вида правонарушения – первичный опыт распознавания правонарушений по их признакам (формирование теоретической базы для последующего решения юридических задач)
Ценностно-смысловой	– положительное отношение к законопослушности – отрицательное отношение к преступности – осознанный выбор соблюдения законов как важного элемента жизненной стратегии

Описанные нами дидактические средства, методы, формы работы уже несколько лет успешно применяются на уроках обществознания и права в ГУ ЛНР «ЛОУ – СШ № 1 им. проф. Л. М. Лоповка». Кроме того, в феврале текущего года данная правовая памятка прошла успешную апробацию на заседании городского методического объединения учителей истории, обществознания, права и основ православной культуры.

Таким образом, анализ приведенных приемов, дидактических средств и форм работы позволяет сделать вывод о том, что применение правовой памятки в сочетании с тщательно подобранной аудиовизуальной наглядностью значительно повышает эффективность преподавания юридических тем школьного курса обществознания. При этом достигаются следующие дидактические эффекты:

- ученики постигают основы работы с первоисточниками (у них формируется базис для практических и даже лабораторных занятий);
- осуществляется реализация требований ФГОС об усилении активной роли учащихся на уроке;
- происходит рационализация процесса формирования УУД (в основном, метапредметных и предметных).

С психолого-педагогической точки зрения описанная нами работа также приносит ощутимую пользу, показателями которой служат:

- знакомство учеников с социальной ролью юриста;

- «раскодирование» сложного материала учебника (и собственно законов) с облегчением их интериоризации (усвоения) школьниками;
- создание ситуации успеха (и соответствующего настроения);
- обеспечение эмоционального фона (средствами аудиовизуальной наглядности) как «ключ» к формированию личностных смыслов усвоения материала.

На наш взгляд, личностный смысл, прежде всего, заключается в том, что изучаемые на уроке социальные (в данном случае – правовые) нормы приобретают характер глубокого внутреннего убеждения. Это, в свою очередь, улучшает качественные характеристики социокультурной идентичности учеников и закладывает прочный фундамент правомерного поведения будущих граждан нашего государства.

Список литературы

1. **Волох, Т. С.** Изменения в технологии конструирования урока по праву / Т. С. Волох // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 5(9). – С. 60–63.
2. **Гин, А. А.** Приемы педагогической техники / А. А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.
3. **Калуцкая, Е. К.** Формирование правовой культуры учащихся при изучении истории Отечества XX – нач. XXI вв. и обществознания: 11 класс : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Калуцкая Елена Константиновна ; Московский педагогический государственный университет. – М., 2007. – 317 с.
4. **Каратаева, Т. А.** Нормативно-правовая база изучения проблемы формирования гражданской идентичности подрастающего поколения в РФ / Т. А. Каратаева // Наука сегодня: опыт, традиции, инновации : мат. Межд. науч.-практ. конф., г. Вологда, 27 июля 2016 г. – Вологда, 2016. – С. 149–151.
5. **Кодекс Луганской Народной Республики об административных правонарушениях** [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://lug-info.com/documents/kodeks-luganskoi-narodnoi-respubliki-ob-administrativnykh-pravonarusheniyakh-1027>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 15.01.2022.
6. **Обществознание. 7 класс** : учеб. для общеобразоват. учр. / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, Л. Ф. Иванова [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Л. Ф. Ивановой. – М. : Просвещение, 2013. – 159 с.
7. **Обществознание. 9 класс** : учеб. для общеобразоват. орг. / Л. Н. Боголюбов, А. И. Матвеев, Е. И. Жильцова [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова [и др.]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2016. – 207 с.
8. **Обществознание. 10 класс** : учеб. для общеобразоват. орг. : базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Ю. И. Аверьянов, А. В. Белявский [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова [и др.]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2016. – 350 с.
9. **Полякова, Н. Л.** «Идентичность» в современной социологической теории / Н. Л. Полякова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2016. – № 4. – С. 22–42.
10. **Прашкovich, Н. Г.** Конструирование нетрадиционных уроков в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Праш-

- кович Наталья Георгиевна ; Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2005. – 20 с.
11. **Примерная** программа основного общего образования по обществознанию [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/185/37185/14198>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 10.01.2022.
 12. **См., напр.: Хантингтон, С.** Столкновение цивилизаций / Сэмюэл Хантингтон ; пер. с англ. Т. Велимеева. Ю. Новикова. – М. : АСТ, 2003. – 608 с.
 13. **Турянская, О. Ф.** Теория и практика личностно ориентированного обучения истории в школе: монография / О. Ф. Турянская. – Луганск : ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2008. – 496 с.
 14. **Уголовный кодекс** Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/1870>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 10.01.2022.
 15. **Шакурова, А. В.** История становления понятия «Социальная идентичность» в зарубежной социологии и социальной психологии / А. В. Шакурова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 2 (10). – С. 1–36.
 16. **Ярышева, А. А.** Несформированность идентичности как детерминанта склонности к аддиктивному поведению старших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ярышева Алиса Аркадьевна ; ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». – Кемерово, 2012. – 24 с.

Pisanyi D. M.

Problems of Improving the Efficiency of Teaching the Legal Components of Social Science in the Context of the Socio-Cultural Identity of Students (on the Materials of Administrative and Criminal Law)

This article is devoted to the issues of increasing the effectiveness of teaching the legal components of the course of social science in the context of the socio-cultural identity of schoolchildren. Particular attention is paid to the preparation of juridical reminders. Their use in the classroom in combination with multimedia presentations and thematic videos helps to expand children's understanding of misconduct, crimes and responsibility for them. Such work contributes to the implementation by children of a conscious choice in favour of law-abiding and lawful behaviour as part of a life strategy.

Key words: social studies, law, teacher, offenses, juridical responsibility, reminders, teaching aids, visibility, socio-cultural identity.

УДК 371.384

Тищенко Александр Анатольевич,
ст. преподаватель
кафедры высшей математики и методики
преподавания математики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
Alexandr.ti@gmail.ru

Воспитательный потенциал предметной олимпиады

В данной статье автором сделана попытка осветить воспитательную основу такой формы обучения школьников, как предметная олимпиада. Рассмотрены цели и задачи предметных олимпиад в рамках воспитательной парадигмы современного школьного образования. Выделены факторы, придающие школьной олимпиаде воспитательный характер и создающие предпосылки для развития и формирования личности учащихся.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный потенциал, предметная олимпиада, функции предметной олимпиады.

В современной школе особую важность приобретают вопросы повышения качества обучения, которые неразрывно связаны с процессом воспитания. Ведь ребенок должен не только вырасти и получить определенные знания в процессе обучения, но и развиваться интеллектуально, созреть духовно и эмоционально, сформировать определенную мировоззренческую систему, основанную на общечеловеческих ценностях, формирование которой идет непосредственно в процессе воспитания личности.

Процесс воспитания учащегося происходит не только в урочное время, но и во внеурочное, в том числе при подготовке и проведении предметных олимпиад.

Целью данной статьи является анализ воспитательного потенциала предметной олимпиады как интеллектуального соревнования, формирующего определенные личностные свойства и качества учащегося.

Предметная олимпиада – это вид интеллектуальных соревнований, основанный на демонстрации учащимися знаний в области одной конкретной школьной дисциплины, это «соревнования школьников по общеобразовательным предметам, способствующие выявлению талантливых учащихся» [1, с. 179].

Олимпиада как форма учебной работы является средством дифференциации и индивидуализации обучения школьников, которое более полно учитывает способности обучающихся в соответствии с их профильными предпочтениями и намерениями в отношении продолжения образования. При этом существенно расширяются возможности выстраивания обучающимися индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на расширение знаний учащихся, на развитие их интеллектуальных способностей.

В Республике главным документом, определяющим содержание и процедуру проведения республиканских олимпиад, является Приказ МОН ЛНР

ОТ 05.12.2016 № 457 «Об утверждении Порядка проведения республиканской олимпиады по учебным предметам в образовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики» [2].

Данным Порядком утверждены цели предметных олимпиад, среди которых:

- выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности;
- отбор лиц, проявивших выдающиеся способности, в состав сборной команды Луганской Народной Республики для участия в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам;
- популяризация научных знаний, что станет основой для воспитания интеллектуальной элиты нашей Республики и является определяющим фактором воспитательного потенциала, заложенного в школьных предметных олимпиадах, т. к. именно олимпиадная форма работы формирует у учащихся понимание ценности образования как средства развития культуры личности в целом.

В основе воспитательного потенциала лежит воспитательная стратегия предметных олимпиад, под которой мы будем понимать создание условий для развития интеллектуальных и личностных особенностей обучающихся, их специальных и общих способностей в рамках образовательного процесса.

Анализируя содержание работ, посвященных предметным олимпиадам, А. В. Степанова выделяет следующие функциональные особенности предметных олимпиад:

- выполнение олимпиадой обучающей функции (для того, чтобы успешно выступить на олимпиаде, школьнику необходимо самостоятельно и под руководством учителя глубже изучить предмет, решить больше нестандартных задач, а также задач повышенной сложности, выходящих за пределы школьной программы);
- интеграционная функция предметной олимпиады (интеграция школьного и вузовского образования);
- профориентационная функция (одной из задач предметной олимпиады школьников является содействие им в профессиональной ориентации и продолжении образования, знакомство с профессиональной деятельностью специалистов разных отраслей науки и производства при подготовке к олимпиаде);
- реализация мотивационной функции (победители заключительного этапа получают дополнительные баллы по предмету, также дети имеют право поступать в любой вуз страны без экзаменов, а призеры имеют льготы при поступлении) и т. д. [5].

При этом автор отмечает, что само участие в олимпиаде, общение со сверстниками из других городов и регионов имеет огромное воспитательное значение для участника олимпиады, т. е. А. В. Степановой также подчеркивается воспитательная функция предметной олимпиады.

Надо сказать, что выделенные функции предметных олимпиад (формирование системы знаний, мотивация их получения, содействие выбору профессии с опорой на индивидуальные способности ребенка, воспитание

коллективизма в групповой деятельности и пр.) полностью согласуются с понятием воспитания: «Воспитание – это процесс специально организованного взаимодействия педагогов и воспитанников по реализации воспитательных целей и задач, отражающих основные требования общества... В воспитательном процессе происходит формирование нравственных качеств личности, приобщение к культурному наследию человечества, воспитание жизненной позиции, соответствующей требованиям общества, развитие склонностей, способностей личности, нужных и полезных обществу, развитие коммуникативной функции и социализация личности. Воспитание позволяет организовать личностно и общественно ценную деятельность школьника, сформировать у него опыт достижения личного и коллективного успеха» [4].

Рассматривая значимость предметных олимпиад с точки зрения воспитания личности ребенка, считаем необходимым отметить следующие моменты.

Так в ходе подготовки к предметным олимпиадам у детей развиваются исследовательские качества личности, формируется умение ставить и достигать определенные цели, воспитывается настойчивость в достижении результатов, умение рационально распределять свои силы. Такая форма работы учит детей более адекватно оценивать свои успехи, воспитывает умение соотносить собственные усилия с полученным результатом своей работы и корректировать свою деятельность для достижения цели. Т. е. можно говорить о том, что сама форма предметных олимпиад как конкурсных соревнований, требующая от участников не только хорошей базы знаний, но и умения собраться в нужный момент, сконцентрироваться на задании, создает условия для воспитания высокого уровня саморегуляции школьников.

Также олимпиадная работа способствует воспитанию у учащихся командного духа (например, школьная команда, которая готовится на городскую олимпиаду по какому-либо предмету). У детей вырабатываются навыки совместной работы в коллективной деятельности: постановка общей цели и ее достижение, умение адекватно воспринимать чужую точку зрения, прислушиваться к мнению других, а также отстаивать свою точку зрения, публично в состязательном формате демонстрировать свои знания, умения, навыки и компетенции, приобретенные и освоенные в процессе соответствующей образовательной или профессиональной подготовки по конкретным общеобразовательным школьным дисциплинам и пр.

Особо надо сказать, что, как отмечает Е. П. Ильин, такого рода соревнования (конкурсы, олимпиады, иные творческо-исследовательские и учебно-воспитательные мероприятия-поединки с ярко выраженными элементами соперничества их участников) с давних пор широко применялись в педагогике для усиления мотивировки учащихся к учению [3], а мотивация в целом является основным двигателем любого вида деятельности, в том числе и учебной. Именно мотивация достижения успеха позволяет школьнику добиваться поставленной цели, преодолевая разного рода препятствия на пути к ней. Т. е. соревновательный момент, присущий любой предметной олимпиаде, не только стимулирует учащегося лучше изучать предмет, глубже погружаться в тему, пересматривать больше учебных материалов, готовясь к выполнению

тех или иных заданий, но и создает условия для воспитания волевых черт характера ребенка: настойчивости, упорства и целеустремленности.

Усиление мотивационной составляющей воспитательной работы в рамках олимпиадного движения в школе не только обеспечивает эффективность интеграционных комбинаций «обучение – самообучение», «воспитание – самовоспитание», «образование – самообразование» для достижения поставленных целей, но и позволяет обучающемуся (школьнику) определять особо значимые для него личностные ценности, в том числе и воспитательного характера, на основе сочетания функций и качеств субъекта и объекта учебно-воспитательного процесса, в который включаются конкурсные и олимпиадные мероприятия соревновательного характера в рамках школьного обучения.

О воспитательном потенциале конкурсов и олимпиад имеет смысл говорить с учетом возможностей той образовательной среды, в которой проводятся эти состязания. При этом необходимо принимать во внимание статус и уровень конкурса или олимпиады (районный, городской, региональный, российский, международный и др.), а также тематику этих соревнований, определяющие место их проведения.

Итак, даже кратко проведенный анализ литературы позволяет нам говорить, что олимпиада как форма учебно-познавательной деятельности в полной мере позволяет создавать основу для решения индивидуальных и коллективных задач воспитания (умственного, трудового, духовно-нравственного и личностного) учащихся образовательных учреждений разных уровней.

Список литературы

1. **Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
2. **Положение об утверждении порядка** проведения республиканской олимпиады по учебным предметам в образовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики: Приказ МОН ЛНР ОТ 05.12.2016 г., № 457 [Электронный ресурс] // URL: <https://minobr.su/docs/schooledulaw/244-prikaz-mon-lnr-457-ot-05122016.html>
3. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы : учеб. пособие/ Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
4. **Сидоров, С. В.** Теория воспитания : электронное учебно-методическое пособие для бакалавров/ С. В. Сидоров [Электронный ресурс] // URL: <https://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/index.htm>
5. **Степанова, А. В.** Функциональные особенности предметных олимпиад (на примере химии) / А. В. Степанова, В. В. Аньшакова // Наука и образование. – 2009. – № 2. – С.37–39.

Tishchenko A. A.

Subject olympiad's educational potential

An attempt to explore the educational basis of such a form of teaching students as a subject Olympiad is made by Alexander Tishchenko in this article. The author considers the goals and objectives of subject Olympiads within the framework of the educational paradigm of school studying. The factors that give the school Olympiad an educational character and create basis for personality development are also singled out.

Key words: *education, educational potential, subject Olympiad, functions of the subject Olympiad.*

Шматченко Анна Алексеевна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
anja0112@mail.ru

Диагностика уровня сформированности основ логического мышления старших дошкольников

В данной статье автором определены критерии, показатели и охарактеризованы уровни сформированности основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста, предложены диагностические методики, способные определить первичный уровень сформированности данного феномена у старших дошкольников. Диагностика может быть использованы в практике работы дошкольных образовательных учреждений для более успешной организации процесса формирования основ логического мышления старших дошкольников.

Ключевые слова: основы логического мышления, критерии и показатели, диагностика, диагностические методики.

Важным направлением дошкольного образования является всестороннее развитие ребенка, подготовка его к реальной жизни, формирование умения действовать логически в различных жизненных ситуациях, что, в свою очередь, является необходимым условием дальнейшего успешного обучения в школе. Основным критерием оценки качества образования является результат, поэтому диагностика уровня сформированности основ логического мышления старших дошкольников становится важной педагогической проблемой. Без объективной диагностики невозможен полноценный мониторинг качества дошкольного образования, общего уровня развития мышления и интеллектуальной сферы старших дошкольников.

Различным аспектам формирования логического мышления посвящено большое количество психолого-педагогических исследований (А. К. Белолуцкая [1], А. Н. Леонтьев [3], С. М. Мисуна [4], Н. Н. Поддьяков [5], С. Л. Рубинштейн [3], К. Хирш-Пасек [9] и др.). В частности, были исследованы методы и технологии диагностирования и развития словесно-логического мышления, механизмы усвоения словесно-логического мышления в процессе школьного обучения (П. Я. Гальперин [7], В. В. Давыдов [2], Е. Н. Кабанова-Меллер [1], В. В. Левитес [3], Н. И. Лифанцева [3], Е. Г. Ревина [7] и др.). Однако, по-прежнему являются недостаточно разработанными методики и методы диагностики уровня сформированности основ логического мышления старших дошкольников, что и является целью исследования.

Для успешного определения критериев и показателей уровня сформированности основ логического мышления старших дошкольников возникла необходимость в определении понятия «основы логического мышления», его содержания и структуры. Под критериями мы понимаем признаки, на основе

которых происходит оценка, определенная мера суждений, под показателем – то, по чем можно судить о развитии и ходе чего-либо [3, с. 68].

На основании анализа Примерной образовательной программы дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства» [6], опираясь на исследования сущности процесса мышления известных психологов и педагогов, мы определяем основы логического мышления старших дошкольников как совокупность элементов словесно-логического мышления, формирующихся на основе наглядно-образного мышления старших дошкольников в процессе целенаправленного воздействия. Исходя из этого, структура основ логического мышления включает элементы наглядно-образного мышления и более сложные элементы словесно-логического мышления, а именно: основные умственные операции (анализ и синтез, сравнение, классификация и обобщение); сформированные на элементарном уровне логические формы мышления (понятия (эмпирические), суждения, умозаключения); децентрацию мышления старших дошкольников как условие понимания относительности понятий.

Кроме того, без наличия у старших дошкольников устойчивого интереса процесс формирования основ логического мышления становится невозможным. Согласно исследованиям В.А. Крутецкого и С.Л. Рубинштейна [7], интерес делится на два вида: пассивный и активный. Пассивный интерес предполагает наличие неустойчивого созерцательного интереса, активный интерес характеризуется наличием устойчивого действенного интереса, предполагает активные познавательные действия, направленные на достижение конкретного результата [7, с. 47–49].

Таким образом, изучение особенностей формирования мышления старших дошкольников, а также структуры основ логического мышления на современном этапе позволили определить следующие критерии сформированности основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста:

- проявление у старших дошкольников интереса к процессу формирования основ логического мышления;
- владение умением занимать условно-динамическую позицию в пространстве;
- владение основными умственными операциями;
- владение основными логическими формами мышления.

Рассмотрим подробно каждый из указанных критериев.

Критерий «проявление у старших дошкольников интереса к процессу формирования основ логического мышления» свидетельствует о наличии у детей интереса к обучению вообще и формированию основ логического мышления как части этого процесса. Показателями критерия являются «проявление пассивного интереса к процессу формирования основ логического мышления» и «проявление активного интереса в процессе формирования основ логического мышления».

Критерий «владение умением занимать условно-динамическую позицию относительно других людей и предметов» предполагает преодоление ребенком пространственного эгоцентризма от восприятия части ситуации к децентрированному пониманию ситуации в целом на все более высоком уровне.

не обобщения, овладение особым способом рассуждения – координацией точек зрения и выбором ориентира. Показателями критерия стали «сформированность умения занимать условно-динамическую позицию в пространстве относительно других людей» и «сформированность умения занимать условно-динамическую позицию в пространстве относительно других предметов».

Владение основными умственными операциями является основной, внутренней, специфической закономерностью формирования логического мышления и его «базой». Поэтому показателями данного критерия являются «уровень сформированности умения выполнять операции анализа и синтеза», «уровень сформированности умения выполнять операцию сравнения» и «уровень умения выполнять операции обобщения и классификации».

Следующим критерием формирования основ логического мышления старших дошкольников определено «владение основными логическими формами мышления (суждения, умозаключения)». Это предполагает умение определять общие существенные признаки объектов и явлений окружающей действительности, раскрывать их объективные связи и отношения. В процессе логического мышления понятия связываются между собой с помощью суждений. Показателями данного критерия стали «уровень сформированности умения строить суждения и оперировать ими» и «уровень сформированности умения делать несложные умозаключения».

На основе указанных критериев и показателей были определены три уровня сформированности основ логического мышления старших дошкольников: достаточный, средний и низкий. Мы не выделяем характерный для традиционного деления высокий уровень, поскольку считаем, что дети старшего дошкольного возраста овладевают только основами логического мышления, поэтому не достигают высокого уровня его развития в дошкольном возрасте.

Достаточный уровень сформированности основ логического мышления старших дошкольников констатируется, если ребенок в процессе выполнения диагностических методик самостоятельно выполняет анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификацию различных объектов и логических понятий, охотно объясняет свои действия, почти всегда доводит начатое дело до конца; с интересом вовлекается в импровизированные социально-логические ситуации, быстро реагирует в нестандартных ситуациях, принимает адекватное решение и находит правильный ответ путем составления истинных суждений, а на их основе – верных умозаключений.

Для **среднего уровня** сформированности основ логического мышления старших дошкольников характерно проявление недостаточно развитых для своего возраста умственных операций, у детей возникают затруднения с объяснением последовательности своих действий, часто возникает необходимость в помощи со стороны педагога; дети с интересом вовлекаются в процесс обучения, однако часто теряются, правильный ответ находят чаще интуитивно, чем полагаясь на логические суждения и выведенные на их основе умозаключения.

Для **низкого уровня** сформированности основ логического мышления старших дошкольников характерны следующие проявления: не сформирова-

ны определенные умственные операции, допускаются значительные ошибки при выполнении диагностических методик, ребенок не в состоянии объяснить свои действия, требует постоянной помощи со стороны педагога, во время занятий часто находится в стороне, не выражает интереса к поиску другого варианта действий, правильного ответа, рассуждает интуитивно правильно, но построить правильные умозаключения не способен.

Для определения исходного уровня сформированности основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста рекомендуется использовать методики Ж. Пиаже [5], Н. Н. Поддьякова [5], Ю. А. Афонькиной [3] и Г. А. Урунтаевой [3], С. В. Пехаревой и М. П. Андрусенко [7], а также адаптированные методики Л. А. Венгера [2], Д. Векслера [2], П. Слоана [8]. Следует отметить, что экспериментальные мероприятия необходимо планировать и проводить во время самостоятельной игровой деятельности детей, во второй половине дня, в условиях, равных для всех.

Так, для определения уровня сформированности основ логического мышления старших дошкольников по критерию «проявление у старших дошкольников интереса к процессу формирования основ логического мышления» наиболее оптимальным является наблюдение за детьми на протяжении всей диагностики. В процессе наблюдения фиксируется проявления непроизвольного внимания, заинтересованность предметами и дидактическим материалом, желание узнать, как с ним действовать, целеустремленность использования дидактического материала, попытки самостоятельного выполнения заданий, количество и содержание вопросов к педагогу относительно заданий.

Для определения уровня владения умением занимать условно-динамическую позицию в пространстве рекомендуется использовать словарный субтест (Ж. Пиаже), методику «Отгадай», методику «Совок» и методику на определение пространственной перспективы «Где я?» (Н. Н. Поддьяков). Рассмотрим подробнее словарный субтест Ж. Пиаже [5, с. 115–128].

Цель: определить умение занимать условно-динамическую позицию в отношении собственной условной точки зрения.

Материал: бланк, который заполняется во время тестирования, бланк с вопросами.

Процедура проведения: тест проводится индивидуально. Экспериментатор задает детям вопросы следующего типа: «Покажи мне свою правую руку, левую руку; покажи мне свою правую ногу, левую ногу», «Покажи мою левую руку, правую руку; покажи мою левую ногу, правую ногу», «Посмотри внимательно, этот карандаш находится справа от моей руки или слева?», «Как ты думаешь, я левша или правша? Посмотри, в какой руке я держу ручку и скажи» и др.

Уровень владения основными умственными операциями целесообразно определять с помощью методик «Дополнительный набор», «Целое и часть», «Подбери пару» (С. В. Пехарева, М. П. Андрусенко), «Представь и сравни» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Кто лишний?», «Раздели по группам», «Однородные предметы», «Противоположный предмет». (Д Векслер).

Рассмотрим подробнее методику С. В. Пехаревой «Дополнительный набор» [7, с 62–65].

Цель: установить уровень развития аналитико-синтетической деятельности мозга как физиологической основы логического мышления детей, выработать умение распределять и переключать внимание, анализируя внешний вид объекта восприятия.

Материал: бланк, который заполняется во время тестирования, две карточки со схематическим изображением различных фигур, карандаши.

Процедура проведения: время выполнения не ограничено, воспитатель предлагает ребенку рассмотреть фигуры на первой карточке, обращает внимание ребенка, что на первой карточке есть пустая ячейка – то есть какой-то фигуры не хватает. Предлагает на второй карточке найти фигуру, которой не хватает на первой, и обвести ее карандашом. Объяснить свой выбор.

Чередуя подобные задания на выявление уровня владения старшими дошкольниками различных умственных операций, можно судить не только об общем уровне сформированности основных умственных операций, но и на владение каждой операцией в отдельности, что упрощает индивидуальную работу с детьми.

В процессе определения уровня владения основными логическими формами мышления рекомендуются адаптированные методики «Правда или нет?», «Возможная причина», «Дополни суждение» «Логический ребус» (Л. А. Венгер, П. Слоан).

Рассмотрим подробнее адаптированную методику П. Слоана «Возможная причина» [8, с.44].

Цель: определение умения самостоятельно делать умозаключения на основании истинных суждений.

Материал: бланк, который заполняется во время тестирования, карточки с рисунками, бланк с парными истинными суждениями.

Процедура проведения: экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть предложенные рисунки и догадаться, что будет, если:

1. Посмотри на рисунок. Маша заболела. Как ты считаешь, почему она заболела и чем, если вчера был дождь, резиновые сапоги чистые, а легкие босоножки мокрые и в грязи? (Резиновые сапоги чистые, а легкие босоножки – грязные и мокрые. Значит, Маша вчера надела легкие босоножки, промочила ноги и простудилась).

2. Посмотри на рисунок. Как ты считаешь, что мама приготовит на ужин, если мама подготовила стакан молока и манную крупу? (Из молока и манной крупы можно приготовить манную кашу).

Следует отметить, что перечисленные методики позволят выявить не только уровень сформированности основ логического мышления старших дошкольников, но и общий интеллектуальный уровень детей.

Таким образом, грамотная организация образовательного процесса невозможна без учета результатов диагностических процедур, которые позволяют определить наличествующий уровень изучаемого явления. Данные диагностики позволяют выявить недостатки процесса формирования основ логического мышления старших дошкольников в условиях нецеленаправленного учебно-воспитательного процесса в ДОУ, а также дифференцировать последующую работу с детьми в соответствии со степенью выраженности показателей сформированности основ логического мышления старших дошкольников.

Список литературы

1. Белолуцкая, А. К. Подходы к исследованию диалектического мышления / А. К. Белолуцкая // Психол. журн. – 2017. – № 2. – С. 44–54.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Левитес, В. В. Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Левитес Вера Владимировна ; Мурман. гос. пед. ун-т. – Мурманск, 2006. – 130 с.
4. Мисуна, С. М. Развиваем логическое мышление / С. М. Мисуна // Воспитание и обучение. – 2009. – № 2. – С. 48–52.
5. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 225 с.
6. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства» / С. Ф. Гизай, Е. В. Сапрыкина, Е. Н. Овчаренко [и др.]. – Луганск: Пресс-экспресс, 2021. – 413 с.
7. Ревина, Е. Г. Педагогические условия развития логического мышления младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ревина Елена Георгиевна ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2007. – 147 с.
8. Слоан, П. Оригинальные головоломки на нестандартное решение / П. Слоан. – М. : АСТ ; Астрель, 2006. – 96 с. : ил.
9. Хирш-Пасек, К. Эйнштейн учился без карточек / К. Хирш-Пасек, Р. Голлинкофф. – М. : Эксмо, 2015. – 464 с.

Shmatchenko A. A.

Diagnosis of the level of formation of the foundations of logical thinking of older preschoolers

In this article, the author defines the criteria, indicators and characterizes the levels of formation of the foundations of logical thinking in older preschool children, suggests diagnostic methods that can determine the primary level of formation of this phenomenon in older preschoolers. Diagnostics can be used in the practice of preschool educational institutions for a more successful organization of the process of forming the foundations of logical thinking of older preschoolers.

Key words: *fundamentals of logical thinking, criteria and indicators, diagnostics, diagnostic techniques.*

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК [378.015.31:172]:[316.614.6:32]

Акиншева Ирина Петровна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой социологии и организации
работы с молодежью
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
akinsheva.irina@mail.ru

Гражданское воспитание студенческой молодежи как элемент политической социализации

В статье раскрывается понятие «гражданское воспитание» с точки зрения педагогики. Анализируется взаимосвязь понятий «политическая социализация» и «гражданское воспитание» в педагогическом аспекте. Автор обращает внимание на студенческий возраст как на чувствительный период для процесса политической социализации. Политическая социализация личности, особенно в студенческие годы, предполагает освоение и коррекцию системы ценностей, которые непосредственно связаны с политической деятельностью. Также акцент делается на том, что гражданскому воспитанию уделяют внимание в школьной системе образования.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская социализация, учебный процесс, учащаяся молодежь.

Политическая социализация является процессом этапным, в котором каждый предыдущий и следующий этапы связаны между собой. Притом, что в основе прохождения личностью каждого этапа лежит уровень ее политического осмысления. Последнее содержит умения пользоваться знаниями, сопоставлять факты, события, делать выводы, прогнозировать развитие ситуации, находить решения тех или иных политических заданий.

В студенческом возрасте этот процесс происходит наиболее эффективно. Обучение в высшей школе предполагает не только овладение начальными курсами – педагогики, политологии, но и активное участие студенчества в общественно-политической жизни, в различных видах познавательной работы, членство в студенческих организациях, работу в органах студенческого самоуправления, наконец, это время, когда студенты становятся субъектами политической деятельности. Именно поэтому студенческий возраст мы рассматриваем как чувствительный период для процесса политической социализации.

Политическая социализация личности, особенно в студенческие годы, предполагает освоение и коррекцию системы ценностей, которые непосредственно связаны с политической деятельностью. Современная молодежь социализируется в период, когда именно понятие социальных норм и ценностей в стадии становления.

Исторический опыт демонстрирует, что во все времена студенчество является наиболее интеллектуальной, творчески развитой и прогрессивной частью молодежи, важнейшим фактором политического, экономического и духовного преобразования общества. Именно поэтому проблема политической молодежи является одной из наиболее значимых для современного общества. Подтверждением этого тезиса являются новые подходы в освещении вопросов социализации в педагогике последнего десятилетия.

В традициях отечественных психолого-педагогических и социологических наук проблемы политической социализации рассматривались в основном через проблемы политического воспитания, политического обучения и образования. В исследованиях В. Байковой, В. Васильевой, Д. Гилязитдиновой, А. Деркача, А. Яковлевой и др. анализировались каналы и механизмы политической пропаганды и агитации, их результативность, влияние на формирование политических убеждений.

Отдельные аспекты политической социализации достаточно широко представлены в научной литературе. Философско-социологические аспекты отражены в работах А. Бандуры, Н. Недикова, Д. Истона, Б. Скинера и др.

Значительный интерес вызывают работы, выполненные зарубежными исследователями общего социализационного процесса, особенно те из них, которые непосредственно раскрывают его политические аспекты. Среди наиболее фундаментальных и применяемых к нашим условиям выделим исследование З. Бжезинского, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейма, Э. Маркузе, А. Маслоу, Ж. Пиаже, Т. Парсонса, К. Роджерса, В. Розенбаума, Б. Скинера, Н. Смелзера.

Ведущим концептуальным положением, которое определяет общетеоретические подходы к политической социализации молодежи в современных условиях, является понимание того, что сегодня она уже не является процессом сохранения ценностей политической культуры, которая превалировала раньше, и передачи ее новым поколениям. Она изменяет и создает новую политическую культуру общества и превращает молодежь, в том числе студенческую, в активный элемент политической жизни.

Политическая социализация применительно к конкретной личности имеет внутренний (личностный) и внешний (социальный) аспекты данного процесса. Внутриличностный аспект политической социализации зависит от природно-биологических и социально-психологических качеств человека, он характеризует процесс самопознания, самовоспитания и самореализации личности, что предполагает включение процессов идентификации, адаптации и ориентации человека в политизированном социуме.

С точки зрения политологии, идентификация означает осознание человеком принадлежности его к определенной группе, помогающей осваивать политические нормы и ценности; адаптация характеризует приспособление индивида к изменяющейся политической действительности, выработку приемов и способов освоения окружающей среды; ориентация позволяет человеку в соответствии с его возможностями определить свою роль и статус в политической системе, соотнести их со статусами других индивидов. Внешний аспект политической социализации характеризует общесоциальное воз-

действие на личность и охватывает политическое образование, интеграцию и поведение личности.

Политическое образование предполагает получение индивидом элементарных знаний о политике, привитие определенных умений и навыков политической деятельности, воспитание в соответствующих политических традициях. Интеграция означает положительную реакцию социума в отношении индивида, воспитание у него потребности в сохранении целостности той политической системы, в которую он интегрируется. Поведение характеризует активную и сознательную политическую деятельность индивида.

Для достижения эффективной политической социализации любой конкретной личности в обществе необходимо выстроить соответствующий воспитательный процесс. В политологии рассматривается два вида воспитательного воздействия на личность с целью ее политической социализации: политическое воспитание и гражданское воспитание. Отношение к реализации политического воспитания подрастающего поколения в различных государствах очень неоднозначное, и это связано в основном с общественной позицией отрицания политизации дошкольного и школьного образования. Совсем другое отношение – к осуществлению гражданского воспитания молодежи, хотя понятие «гражданское воспитание» однозначно не определено в политологии, а в педагогике под гражданским воспитанием понимают «формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным».

Пересечение объемов понятий «гражданское воспитание» и «политическая социализация» возможно, если вернуться к педагогическому определению с позиций социоцентрического подхода понятия «воспитание», конечной целью которого является социализация личности в обществе [1, с.297].

Анализ социальной и психолого-педагогической литературы дает нам основания характеризовать гражданское воспитание как составляющую образовательной системы, гражданской культуры всех субъектов научно-воспитательного процесса. Образовательная система гибко реагирует на потребности времени, особенности социокультурного развития. Соответственно, гражданское воспитание как ведущая категория педагогики и вид педагогической деятельности включает целевые, содержательные, социальные, организационные и другие аспекты, которые характеризуются комплектностью, пронизывает своим влиянием все стороны жизнедеятельности высшей школы.

Именно поэтому важной основой эффективности гражданского воспитания нами определено: гуманные отношения в студенческом коллективе; объединение их усилий в процессе выработки общих норм и правил поведения, активное взаимодействие в процессе их реализации во время общественной деятельности; положительное взаимовлияние, которое способствует формированию демократического общества.

Неотъемлемым условием реализации заданий гражданского воспитания выступает демократизация воспитательного процесса, который непосредственно связан с его гуманистической направленностью. Принцип демократизации гражданского воспитания предусматривает отказ от авторитар-

но-бюрократического, командного подхода к осуществлению воспитания, а также развитие новых методов и форм, которые базируются на добровольном участии учащейся молодежи, взаимопонимание и сотрудничество студенческой и местной общности в процессе этой деятельности.

Опираясь на вышеуказанное, в процессе организации гражданского воспитания необходимо акцентировать внимание на укреплении демократических основ отношений субъектов воспитательного процесса, а именно: уважение к правам и свободам человека, определение его достоинства высокой ценностью, восприятие общественного разнообразия, толерантности, умения вести диалог, решение конфликтов и тому подобное. Именно такие условия способствуют накоплению социально-коммуникативного и гражданского опыта учащейся молодежи, а также всех субъектов общеобразовательного учреждения.

Принцип дифференциации в гражданском воспитании мы определяем в тесной взаимосвязи с принципами дифференциации. Этот принцип предусматривает выбор и вариативность содержания, программ, форм и методов воспитания, учет специфических особенностей позиций разных возрастных групп учащейся молодежи в соответствии с социально-культурными и психолого-педагогическими условиями конкретной воспитательной системы.

Следующий основополагающий принцип – принцип природосообразности, сформулированный еще Я. Коменским, который предусматривает учет в ходе воспитания природных и социальных процессов развития человека и общества. В соответствии с этим принципом нами сформулировано задание гражданского воспитания – способствовать гражданскому развитию личности в соответствии с ее природными данными, «чтобы человек, которому непосильно то, что посильно подавляющему большинству людей, не ощущал себя неполноценным, чувствовал высокую человеческую радость – радость познания, радость интеллектуального труда, радость творчества» [2].

Именно потому мы определяем гражданское воспитание как целеустремленное педагогическое влияние, направленное на развитие личностных качеств молодежи, которое осуществляется с целью формирования общечеловеческих ценностей, социально принятых принципов поведения, приобретения способности собственной самореализации и участия в общественных демократических процессах.

Необходимо отметить, что гражданскому воспитанию как компоненту политической социализации уделяется огромное внимание в школе.

Так, при организации учебной деятельности учащейся молодежи на уроках общественных дисциплин предусматривается создание ситуаций морального выбора и соответствующего отношения к тому или иному событию. Старшеклассники осуществляют не только фактический анализ общественных явлений и процессов с методом выявления объективных свойств, но и ценностно-оценивающий анализ, определяя их значение для развития человека и общества.

С целью создания позитивной мотивации применяются ценностно-проблемные ситуации, в которых ученики учатся оценивать события и явления действительности, осуществляют осознанный и ответственный выбор на основе ценностных категорий. При таких условиях возникает внутренний интерес уче-

ников к познанию общественных явлений, формируются способности осознанного выбора собственной позиции касательно определенного вопроса и его аргументированного обоснования. Применение деятельно-творческого подхода дает возможность учащейся молодежи приобрести опыт выбора видов деятельности, выявить творческий индивидуальный способ самореализации и самоутверждения личности. Это дает возможность интегрировать результаты разных социально-гуманитарных дисциплин, внеклассной деятельности, гражданского самоуправления учащейся молодежи по признакам целесообразности и эффективности их практического использования в процессе решения социальных проблем.

В основе гражданского воспитания находится социальное действие в конкретных условиях, в которых происходит процесс воспитания. Содержание методического обеспечения воспитательной деятельности с целью приобретения учащейся молодежью гражданских компетентностей, направленных на развитие особенностей, учитывая их индивидуальную ситуацию и опыт, самостоятельность и ответственность в учебном процессе, в школьной среде и обществе. Учитель, обучающий учеников основам демократического управления, воплощает демократические принципы и придерживается определенных правил в собственной деятельности [4].

В учебном заведении старшеклассники получают не только знания, а и практические навыки повседневного гражданского опыта: партнерства и взаимопонимания, лидерства и уважения к другим, инициативность в принятии решения, практики ответственности в общей деятельности. Все эти компоненты закрепляются в студенческие годы.

Нами также определено, что устройство жизни в высшей школе, воспитательная среда учебного заведения являются важным фактором, от которого зависят результаты научно-воспитательной деятельности. Государство как сообщество законодательно определяет права и обязанности его граждан [3]. Демократическое государство существенно способствует укреплению чувств общественной принадлежности, обеспечивает верховенство права. Чувство гражданственности поощряет и активизирует государственную деятельность населения, реализует национальные интересы, способствует выполнению требований, которые выдвигает государство. Современные тенденции глобализации, развитие информационного общества усиливают чувства принадлежности личности к той общности, основополагающими принципами которой определены фундаментальные права человека.

Список литературы

1. **Аманова, Л. М.** Гражданское воспитание – компонент политической социализации / Л. М. Аманова // Вестник Омского университета, 2012. – № 3. – С. 296–300.
2. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. **Организация работы с молодежью** : учеб. пособие / под ред. Е. П. Агапова, Л. С. Деточенко. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 738 с.
4. **Павловский, В. В.** Ювентология: проект интегративной науки о молодежи / В. В. Павловский. – М. : Академ. проект, 2001. – 304 с.

Akinsheva I. P.

Civil education of student youth as an element of political socialization

The article reveals the concept of civic education from the point of view of pedagogy. The article analyzes the relationship between the concepts of «political socialization» and «civic education» in the pedagogical aspect. The author draws attention to student age as a sensitive period for the process of political socialization. The political socialization of the individual, especially during his student years, involves the development and correction of the system of values that are directly related to political activity. Also, the emphasis is on the fact that civic education is given attention in the school education system.

Key words: *civic education, civic socialization, educational process, student youth.*

Герасимов Алексей Вячеславович,
ст. преподаватель кафедры социологии
и организации работы с молодёжью
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
orda1312@gmail.com

Опыт внедрения социального партнерства в систему европейского образования

В статье рассматривается европейский опыт становления социального партнерства как в целом, так и в системе образования в частности. Выяснено, что вопрос внедрения социального партнерства в европейскую систему образования в контексте интеграционных процессов на сегодня в отечественной науке исследован недостаточно. В результате были проанализированы основополагающие документы данного процесса. В итоге сделан вывод о том, что развитие социального партнерства в системе высшего образования будет способствовать послевоенному восстановлению экономики ЛНР.

Ключевые слова: система образования, европейская система образования, социальные партнеры, социальное партнерство, мобильность студентов, обучение на протяжении жизни, трудоустройство.

Социальное партнерство в странах Западной Европы – это производный продукт развития капиталистического общества, достигшего определенного материального благосостояния в 1960–1970-е годы.

С начала Болонского процесса получение образования в течение жизни входит в главные направления развития общеевропейского образовательного пространства. Впервые появившись в документах Пражского саммита (2001 г.) и Берлинской конференции (2003 г.) министров образования государств – участников Болонского процесса, эта проблема приобрела актуальность в контексте ее продвижения и корректировки [4, с. 38–44]. Пражское коммюнике подчеркивает необходимость стратегии построения системы последипломного обучения для преодоления проблемы конкурентоспособности, применения новых технологий и улучшения единства общества, равных возможностей и качества жизни. Берлинское коммюнике призывает реализовать политику европейских стран по внедрению обучения на протяжении всей жизни путем побуждения вузов к расширению возможностей обучения независимо от возраста, включая признание предыдущего образования.

Об интенсивности поисков новых путей развития социального партнерства в системе высшего и профессионального образования европейских стран пишут отечественные исследователи:

– И. М. Стариков, В. Л. Даниленко (пути развития социального партнерства в работе высшей школы европейских стран);

– Н. В. Абашкина, А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова (социальное партнерство в сфере профессионального образования европейских стран);

– О. И. Огиенко, Л. П. Пуховская (непрерывное профессиональное образование зарубежных стран).

Следует отметить, что проблема становления социального партнерства в системе образования в контексте европейских интеграционных процессов на сегодня исследована недостаточно.

В разных странах Европы процесс формирования двустороннего партнерства, а затем и трипартизма, развивался разными путями. Необходимо также отметить развитие социального партнерства на уровне Европейского союза (далее – ЕС). При этом ЕС использует первую, то есть трехстороннюю модель. В трехсторонних переговорах на уровне созданных экономического и социального Советов принимают участие также представители объединений работодателей (Ассоциация UNICE) и представители объединений профсоюзов ЕС. Наиболее ярко показывает деятельность ЕС Маастрихтский договор, подписанный социальными партнерами в 1991 году в г. Маастрихте в Голландии. Тогда был подписан протокол, который признавал работодателей и работников партнерами, с которыми ЕС должен согласовывать свои действия.

Если смотреть на развитие европейского социального партнерства по территориальному принципу, то Европа четко делится на два сектора:

- страны Центральной и Юго-Восточной Европы (Польша, Венгрия, Болгария и т. д.);
- страны Северной, Западной и Южной Европы (Швеция, ФРГ, Италия и т. д.).

Такое распределение обусловлено политической и социально-экономической ситуацией, которая сложилась в Европе во второй половине 20 века и прекратила существование лишь в 1989-1991 годах.

Кроме того, отдельно необходимо выделить развитие международного социального партнерства в рамках ЕС. Что касается стран Центральной и Восточной Европы, то нельзя утверждать, что в этих странах развитие социального партнерства значительно лучше, чем в РФ. Однако данные страны получают немалую помощь со стороны МОТ по деятельности социального партнерства в странах, которые стали членами ЕС.

Например, в Болгарии, где с 1990 года социальные переговоры проводятся на четырех уровнях: национальном, отраслевом, региональном и на уровне предприятий, отсутствуют отдельные законы о профсоюзах и организациях работодателей. При этом социальное партнерство на разных уровнях осуществляется как на трехсторонней, так и на двусторонней основе. В Польше только в 1994 году в соответствии с резолюцией Совета Министров этой страны была создана трехсторонняя комиссия по социально-экономическим вопросам. К 2001 году состоялось около 76 пленарных заседаний комиссии, но постепенно ее деятельность становится все менее активной. Почти во всех странах Центральной и Восточной Европы отсутствует механизм контроля над выполнением решений органов социального партнерства, а сами решения носят рекомендательный характер.

За последние годы системы социально-трудовых отношений в этих странах претерпели радикальные изменения. На разных уровнях начал действовать целый ряд институтов, консультативных механизмов и процессов

социального диалога. В первую очередь, на национальном уровне был создан орган для трехсторонних консультаций и переговоров между правительством, представителями работодателей и профсоюзов по социальным и трудовым вопросам. Во вторую очередь, была обеспечена законодательная база для лучшего функционирования социального партнерства и социального диалога (как и в РФ).

Следует отметить, что в странах бывшего социалистического лагеря социальное партнерство начинается не намного раньше, чем в РФ (это связано с началом эпохи перестройки в СССР). Пионером трипартизма в этих странах может считаться Венгрия, где в 1988 года создан национальный трехсторонний орган – Венгерский союз согласования интересов [8, с. 117–133]. Затем он менял название, а его функции были несколько расширены.

В Польше создание институциональной и юридической базы началось в конце 1980-х годов, а основная база создана в 1991 году, когда были приняты соответствующие законы о профсоюзах, организациях работодателей и разрешения трудовых споров. В Болгарии социальный диалог возобновлен в 1990 году. В Словакии главные принципы системы социальных переговоров были разработаны еще в период существования ЧССР. Данные принципы применялись и после распада ЧССР в 1992 году, а в 1999 году в Словакии был принят свой закон о социальном партнерстве [1, с. 36].

Следует отметить, что эти страны с недавнего времени являются членами ЕС, поэтому за последние годы им была оказана немалая помощь со стороны ЕС для развития системы социального партнерства. Были проведены так называемые «круглые столы» по различным вопросам развития социального диалога в этих странах в конце 1990-х годов. В 2000–2002 годах МОТ принимала участие в программе по созданию в большинстве этих стран комитетов для распространения отраслевого социального диалога и расширения технических возможностей социальных партнеров.

Если брать опыт стран Западной Европы и других стран с развитой рыночной экономикой, то там частные предприниматели не рассматриваются как противники наемных работников, и бизнес там находится в партнерских отношениях с обществом.

В европейских странах есть много частных фирм, финансирующих различные социальные программы, спонсирующих обучение молодежи в вузах и проведение детских спортивных мероприятий. Такие компании освобождаются от налогообложения – благотворительность никогда не облагается налогами. Это очень важно, что само общество, сами люди стали понимать необходимость участия частных предпринимателей и бизнесменов в социальных программах.

Вообще сотрудничество социальных партнеров и государства на высшем (национальном) уровне не может заменить собой традиционный диалог профсоюзов и работодателей на низших уровнях в форме коллективных договоров и соглашений. В странах Западной и Северной Европы многолетний опыт социального партнерства на двухсторонней основе достиг уже такого уровня, когда правительство предпочитает не вмешиваться в регулирование социально-трудовых отношений, трудовых конфликтов между работниками

и работодателями. Примером могут быть забастовки в Норвегии, в области, которая выпускает механическое оборудование для добычи нефти с шельфа Северного моря, в мае 1996 года. Эти забастовки были прекращены путем двусторонних переговоров между работодателями и профсоюзами без какого-либо вмешательства со стороны государства [3].

Если смотреть на опыт социального партнерства в отдельных странах, то невозможно не выделить такую страну, как ФРГ. Несмотря на поражения в двух мировых войнах, после которых экономическая и политическая ситуация в Германии очень осложнилась, именно в этой стране социальное партнерство находится на самом высоком уровне развития.

Таким образом, концепция социального партнерства разрабатывалась европейскими странами как метод цивилизованного решения социально-трудовых споров и конфликтов. При этом процесс законодательного закрепления коллективно-договорной системы в большинстве стран Западной Европы начался в начале 20 века. Так, отдельные нормы социального партнерства были внесены в датский Гражданский кодекс в 1907 году, в швейцарский Кодекс обязательств – в 1911 году. Позже в процессе выделения норм трудового законодательства в отдельную отрасль права получило распространение принятие специальных законодательных актов по коллективно-договорному регулированию трудовых отношений. В Норвегии, в частности, такой акт принят в 1915 году, а в Германии – в 1918.

В «Экономической энциклопедии» понятие «партнерство» толкуется как укрепление потенциала (правительств и гражданского общества) путем повышения их знаний, навыков, умений и профессионализма. Может приобретать форму и реализацию отдельных проектов с правительством в разработке программы двустороннего (многостороннего) диалога между заинтересованными органами власти. Такой диалог служит действенным инструментом сочетания экономической эффективности и социальной справедливости, смягчения социальных последствий рыночных реформ, сохранения общественного согласия и предупреждения социального напряжения в обществе [2, с. 46–53].

Отметим, что социальный диалог – важный фактор развития демократии в Европе – был инициирован президентом Еврокомиссии Ж. Делором на заседании этой комиссии в Валь Дюшесе (пригород Брюсселя, Бельгия). Участниками этого диалога в странах ЕС являются: Союз конфедераций промышленников и работодателей Европы (UNICE), Европейский центр предприятий с участием государства и предприятий общего экономического интереса (СЕЕР), Европейская конфедерация профсоюзов (ETUC) [7, с. 42–49].

Понятие социальный диалог приобрело устойчивое позитивное значение: обмен мнениями, поиск взаимопонимания, согласование позиций, разрешение конфликтов и другие механизмы оптимизации межличностных и межгрупповых взаимодействий [7, с. 42–49].

В 1992 году был создан Комитет по социальному диалогу (далее – Комитет), который играет важную роль в политических процессах ЕС. За время своей деятельности этот Комитет, в частности, утвердил:

– Документ по профессиональному обучению для сокращения безработицы (1995 г.);

- Документ по вопросам обучения на протяжении всей жизни (1996 г.);
- Документ по вопросам равных прав граждан с ограниченным здоровьем (1997 г.);
- Документ «Европейский социальный диалог, потенциал инноваций и изменений» (2002 г.);
- Декларацию социальных партнеров в рамках Европейского года людей с ограниченным здоровьем (2003 г.);
- Программу социального партнерства по вопросам занятости и мобильности (2005 г.) [7, с. 42–49].

В документе «Европейский социальный диалог, потенциал инноваций и изменений» социальный диалог рассматривается как средство совершенствования управления ЕС, развивающийся как движущая сила экономических, социальных и образовательных реформ.

Обратим внимание, что объективными факторами развития социального партнерства в системе образовании стран ЕС становятся:

- глубинные изменения, происходящие в области труда и занятости;
- необходимость решения экономических проблем и поддержки конкурентоспособности предприятий и государства на фоне быстрого развития технологий;
- потребность в постоянном обучении населения с целью приобретения профессиональных компетенций в соответствии с требованиями рынка труда, которые быстро меняются.

В этом контексте социальное партнерство рассматривается как средство решения противоречий между системой образования и рынком труда, механизм развития и адекватного функционирования, прежде всего системы высшего образования.

Необходимо учитывать, что международными партнерами – участниками Болонского процесса являются 46 государств Европы, а также Еврокомиссия, Совет Европы, Европейский центр высшего образования ЮНЕСКО, Ассоциация европейских университетов, Европейская ассоциация вузов, Европейский студенческий союз, Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования, организация «Международное образование», а также Федерация промышленников и предпринимателей Европы и другие влиятельные организации.

Теперь перечислим основные реформы, предусмотренные Болонским процессом:

- введение трехступенчатой системы высшего образования (бакалавр, магистр, доктор философии);
- обучение в течение жизни наряду с признанием предыдущего обучения (формального и неформального);
- гибкие графики учебного процесса, позволяющие совмещать работу и обучение;
- облегчение доступа к высшему образованию;
- гарантия равных возможностей по получению образования;
- содействие занятости (высшее образование для получения лучшей работы);

– внедрение и признание совместных учебных программ, а также совместных дипломов, выдаваемых вузами;

– признание обучения и степеней, полученных в вузах стран-партнеров.

Полагаем, что для нашего исследования особый вес имеют основные официальные документы Болонской реформы: Бергенское, Лондонское и Левенское коммюнике, поскольку в них определены стратегические задачи социального партнерства.

В Бергенском коммюнике «Общеввропейское пространство – достижение цели», принятом 20.05.2005 года, отмечается, что стратегическими задачами социального партнерства являются:

– образование на протяжении жизни, ратификация личностной и профессиональной компетентности (развитие методологии ратификации неформального образования);

– качество, индикаторы, эффективность инвестиций в образовании;

– сотрудничество, направленное на конкурентоспособность (обучение на рабочем месте, в институтах гражданского общества малоимущих слоев населения).

Министры образования партнеров – участников Болонского процесса обсудили вопросы признания профессиональных квалификаций и возможности трудоустройства и зафиксировали их в Лондонском коммюнике «На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализации» (16–19 мая 2007 г.). В данном коммюнике отмечено, что правительства государств и вузы должны развивать социальное партнерство и сотрудничество с работодателями в процессе инновационных изменений учебных планов, создающихся на основе результатов обучения и кредитов, способствующих признанию как квалификаций, так и предыдущего обучения, включая неформальное и неофициальное обучение [10].

Заметим, что в преамбуле к Левенскому коммюнике «Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» (Бельгия, 28–29 апреля 2009 г.) отмечается, что к 2020 году европейское высшее образование должно внести решающий вклад в реализацию программы «Европа знаний». Далее отмечалось, что, стоя перед вызовом старения населения, страны Европы могут преуспеть в этом деле при условии, если они максимально раскроют таланты и способности всех своих граждан и полностью приобщатся к обучению на протяжении жизни и более широкому участию социальных партнеров в высшем образовании.

Итак, перечислим следующие приоритеты развития высшего образования согласно Левенскому коммюнике:

– социальное измерение;

– равный доступ и окончание обучения;

– обучение на протяжении жизни;

– трудоустройство;

– студенто-центрированное обучение и учебная миссия высшего образования;

– совмещение образования, науки и инноваций;

– международная транспарентность;

- мобильность студентов и НПП;
- сбор данных;
- многомерные инструменты транспарентности при финансировании учебной и научно-исследовательской работы (далее – НИР) [1, с. 36].

Итак, в большинстве европейских стран в сфере образования происходят стремительные процессы, реализуемые социальными партнерами. Свидетельством этого является тот факт, что вопросы формирования социального партнерства в высшем образовании, которые широко обсуждались на Всемирных конференциях и симпозиумах, становятся неотъемлемой частью большого количества разнообразных проектов, начатых международными организациями в области образования. Например, весомый вклад в исследование данной проблемы сделал Аналитический центр профессионального образования (Sharing Expertise in Training). В 2006 году данный центр организовал пленарные встречи Консультативного форума на тему: «Опыт для прогресса: обучение с помощью партнеров». В принятом на данном форуме документе отмечалось, что формирование института социального партнерства в европейской системе профессионального образования обусловлено такими факторами:

- необходимостью снятия противоречий между рынком труда и рынком образовательных услуг;
- законодательным закреплением автономии образовательных учреждений;
- диверсификацией источников финансирования;
- стремлением повысить качество образования;
- ростом мобильности человека, развитием образования на протяжении всей жизни.

Итак, обобщая опыт внедрения социального партнерства в систему европейского образования, мы пришли к выводу, что без внедрения социального партнерства в управление образованием будет сложно преодолеть кризисные явления в экономике ЛНР, подготовке высокообразованных специалистов, особенно в период послевоенного восстановления. Кроме того, социальное партнерство будет способствовать всестороннему развитию человека как личности, являющейся высшей ценностью общества. К тому же, социальное партнерство способствует формированию у студентов интеллектуальных, творческих и трудовых компетенций, формированию трудовых ценностей, необходимых для успешной самореализации компетентностей, а также воспитания граждан, способных к сознательному общественному труду и развитию интеллектуального, экономического, творческого, культурного потенциала нашего социума.

Список литературы

1. **Артемьев, И. А.** Механизм социального партнерства в мониторинге качества профессионального образования / И. А. Артемьев // Научные исследования в образовании. Приложение к журналу «Профессиональное образование». – М. : Столица, 2010. – С. 36.
2. **Гревцова, И. В.** Общественные школьные фонды. Российский опыт / И. В. Гревцова // Общественно-активные школы и образовательная по-

- литика в странах переходного периода в XXI веке: сб. мат. конф., Омск, 9–13 октября 2000. – Омск, 2000. – С. 46–53.
3. **Кириллов, П. В.** Государственная политика модернизации профессионального образования в России (конец 1980-х – 2005 гг.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук / П. В. Кириллов. – М., 2007. – 33 с.
 4. **Кривошеев, В. Т.** Социальное партнерство и корпоративизм. Российская специфика / В. Т. Кривошеев // Социс. – 2004. – № 6. – С. 38–44.
 5. **Лутохина, Э.** Социальное партнерство и его модели в зарубежных странах (опыт и уроки) Э. Лутохина // Белорусский журнал международного права и международных отношений. – 2003. – № 1. – С. 15.
 6. **Материалы** Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее». г. Сеул, Республика Корея, 26–30 апреля 1999 г. – Астана, 1999 г. – С. 34–72.
 7. **Модель, И. М.** Социальное партнерство в России / И. М. Модель, Б. С. Модель // Социологические исследования. – 2000. – № 9. – С. 42–49.
 8. **Муравьева, А. А.** Профессиональное образование и обучение в странах Западной Европы: сфера деятельности социальных партнеров / А. А. Муравьева // Труд за рубежом. 2000. – № 4. – С. 117–133.
 9. **Практика** социального партнерства в сфере профессионального образования и обучения в странах ЕС. – М., 2008. – 196 с.
 10. **Тюкалова, Н. В.** Социальное партнерство в образовательной практике как фактор повышения качества начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Тюкалова. – Ижевск, 2010. – 32 с.

Gerasimov A. V.

Experience of implementing social partnership in the European education system

The article examines the European experience of the formation of social partnership, both in general and in the education system in particular. It was found out that the issue of the introduction of social partnership into the European education system in the context of integration processes has not been sufficiently studied in Russian science today. As a result, the fundamental documents of this process were analyzed. As a result, it is concluded that the development of social partnership in the higher education system will contribute to the post-war recovery of the LPR economy.

Key words: *education system, European education system, social partners, social partnership, student mobility, lifelong learning, employment.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акиншева Ирина Петровна, заведующий кафедрой социологии и организации работы с молодежью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

Герасимов Алексей Вячеславович, старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодежью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Жукова Виктория Николаевна, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

Карпов Владислав Викторович, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны труда ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат технических наук, доцент

Короткова Светлана Владимировна, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

Лабезная Лариса Петровна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат психологических наук

Мелешко Екатерина Александровна, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Овчаренко Елена Николаевна, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

Писаный Денис Михайлович, доцент кафедры всемирной истории и международных отношений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат исторических наук, доцент

Суворова-Григорович Анна Александровна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат медицинских наук

Тищенко Александр Анатольевич, старший преподаватель кафедры высшей математики и методики преподавания математики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Турянская Ольга Федоровна, заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор

Тыщук Дарья Сергеевна, старший преподаватель кафедры начального образования Ровеньковского факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Фитисова Ульяна Ринатовна, аспирант III курса, специальность «Образование и педагогические науки. Общая педагогика, история педагогики и образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Чепурченко Елена Викторовна, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

Шматченко Анна Алексеевна, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета» (Свидетельство № ПИ 000196 от 22 июня 2021 г.) основан в 2015 г.

Учредитель и издатель сборника – ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

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», «Филологические науки. Медиакommunikации», «Биология. Медицина. Химия» «Гуманитарные науки. Технические науки».

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 языке. 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 кегль; 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 порядковый 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 государственного педагогического университета» 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 государственного педагогического университета 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:

1	Полное название статьи	
<i>Заполняется каждым автором</i>		
	ФИО (полностью)	
2	Учёная степень, звание	
3	Название организации (вуз, кафедра, лаборатория, отдел), которую представляет автор (в именительном падеже), должность	
4	Страна, город	
5	Контактный номер телефона	
6	Почтовый адрес, индекс	
7	Адрес электронной почты	
8	Авторское согласие на печать и размещение рукописи в электронных базах свободного доступа	Подпись автора

Редакция Вестника Луганского государственного педагогического университета

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Сборник научных трудов

Главный редактор – *Т. Т. Ротерс*
Выпускающий редактор – *Г. Г. Калинина*
Редактор серии – *Е. В. Чепурченко*
Корректор – *О. И. Письменская*
Компьютерная верстка – *Р. В. Жила*

Подписано в печать 16.05.2022. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л.9,75.
Тираж 20 экз. Заказ № 67.

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел. : (0642)58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru