

Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки
Образование

№4(71)
2021



№4(71) • 2021 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

№ 4(71) • 2021

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. – № 4(71) : Серия 1.
Пед. науки. Образование. – 132 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 № 7 от 25.02.2022 г.)*

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

© Коллектив авторов, 2021
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Грищенко Н.А. Формирование игровой компетентности у будущих педагогов дошкольного образования во внеучебной деятельности высшей школы.....	5
Дзюба Л.В. Аксиологический подход к формированию имиджа будущего педагога дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза.....	13
Дмитриенко А.В. Студенческое самоуправление как средство профессионального становления будущего педагога.....	21
Карпов В.В. Формирование умений самостоятельной работы у будущих бакалавров техносферной безопасности.....	30
Полтавская Н.Е. Формирование гражданской ответственности как профессионально значимого качества будущего педагога начального образования в высшей школе.....	35
Сущенко О.Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов начального образования в контексте аксиологического подхода.....	42
Чеботарева И.В., Иванченко Б.В. Формирование у будущих педагогов дошкольного образования гуманного отношения к детям.....	47

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Понасенко А.В. Периодизация развития архивного образования в России: 20–80-е годы XX века.....	58
Турянская О.Ф., Токмачева М.А. Этапы развития отечественного семейного воспитания конца XVIII – начала XX вв.	63

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лашенова И.А. Образовательная среда дошкольной образовательной организации как условие формирования познавательного интереса у старших дошкольников.....	71
Писаный Д.М. Метапредметный подход к феномену успеха в работе учителей обществознания сквозь призму социальной идентичности шестиклассников.....	78
Штольц Ю.М. Реализация кружковой деятельности в дошкольном образовательном учреждении на основе компетентного подхода.....	89
Якименко Л.Н. Воспитание семейных ценностей у младших школьников и подростков средствами современной детской литературы (на материале романа К. Нёстлингер «Само собой и вообще»).....	95

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
С МОЛОДЕЖЬЮ**

Герасимов А.В. Анализ социального партнерства как педагогической категории: европейский опыт.....	104
Кусургашев В.Н. О некоторых особенностях социализации подростков (на материалах г. Луганска).....	112
Турянская О.Ф., Емцева Э.Г. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в области воспитания в образовательно-воспитательном пространстве Луганской Народной Республики.....	117

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	124
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	125

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК [378.011.3 – 051: 373.2] : 374.017: 79

Грищенко Надежда Анатольевна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры
дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
grina-lg@mail.ru

Формирование игровой компетентности у будущих педагогов дошкольного образования во внеучебной деятельности высшей школы

В статье затронута проблема формирования игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования во внеучебной деятельности высшей школы. Автором представлен анализ понятия «игровая компетентность педагога», раскрыто содержание структурных компонентов игровой компетентности.

В статье обобщен практический опыт кафедры дошкольного образования по формированию актерского мастерства и игровых умений студентов, представлены результаты диагностики уровня сформированности игровой компетентности у практикующих педагогов.

Автором предложены отдельные игры и игровые упражнения для клубной работы, направленные на развитие ряда актерских способностей у студентов – будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: *высшая школа, педагог дошкольного образования, игровая деятельность, игровая компетентность, внеучебная деятельность, клубная работа.*

Сегодня у выпускников дошкольных учреждений нередки отклонения в речевом развитии, присутствует, несмотря на возраст, низкий уровень воображения, ограниченный опыт общения со сверстниками. Дети подчас не умеют налаживать отношения друг с другом, с понуждением и неохотой включаются в коллективную деятельность, нередко не умеют подчиняться внешним требованиям и правилам. Среди множества причин сложившейся ситуации (биогенетических, социокультурных, неблагоприятных условий семейного воспитания) стоит, тем не менее, отметить низкий уровень профессиональной компетентности воспитателей и игровой компетентности, в частности.

Для реализации основной образовательной программы дошкольного образования воспитатель должен уметь не только стимулировать самостоятельность, активность, творчество детей в разных видах игровой деятельности, но и сам владеть разными видами игры и способами вовлечения в нее детей [1].

Педагогу важно умение включаться в игровую деятельность таким образом, чтобы самому становиться равноправным участником игры дошкольников. Именно от воспитателя зависит развитие творческого потенциала детей, когда в ходе игры он сам демонстрирует детям творческие способы решения игровых задач, поднимает их игровой настрой выражением позитивных эмоций в игровых действиях.

К сожалению, в педагогической практике нередки случаи, когда педагог не развивает детскую игру как деятельность, а лишь применяет игровые формы обучения, которые не обеспечивают при этом необходимых условий для развития личности ребенка-дошкольника.

Таким образом, **целью нашей статьи** является раскрытие сущности понятия «игровая компетентность будущего педагога дошкольного образования», ее структурных компонентов, а также особенностей ее успешного формирования у будущих педагогов дошкольного образования во внеучебной деятельности высшей школы.

Как считают исследователи, именно от уровня развития игровой компетентности педагога зависит реализация развивающих возможностей игры как ведущего вида деятельности дошкольника и как организационной формы в образовательном процессе дошкольного учреждения (Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова) [4].

Так, в трудах ряда авторитетных ученых (Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко) игровая компетентность педагога рассматривается как вид его профессиональной компетентности.

Р. И. Жуковская и Д. В. Менджерицкая раскрывают понятие игровой компетентности воспитателя в аспекте развития игровых умений детей. Е. В. Зворыгина, С.Л. Новоселова трактуют рассматриваемый феномен с точки зрения готовности и способности воспитателя эффективно применять методики обучения детей игре, для чего воспитателю исключительно важно понимать специфику игры, иметь представление о ее особенностях на каждом возрастном этапе дошкольного детства, владеть приемами организации игровой деятельности, а также самому уметь играть с детьми разного возраста.

Рассмотрим сущность понятия «игровая компетентность педагога дошкольного образования».

Так, Е. О. Смирнова, рассматривая игровую компетентность как базовую составляющую квалификации воспитателя, в качестве основных ее компонентов выделяет креативность и развитое воображение. Такие качества и способности педагога позволяют ему овладеть умениями придумывать сюжет, по-новому видеть привычную ситуацию, придавать новое значение знакомым предметам, преодолевать сложившиеся стереотипы. Среди важнейших профессионально-личностных качеств дошкольного педагога авторы усматривают открытость, артистичность, эмоциональную выразительность, тактичность, чуткость и серьезное отношение к игровой ситуации [4, с. 96].

И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н.Г. Здорикова рассматривают профессионально-игровую компетентность воспитателя как интегральное качество личности, готовность и способность его осуществлять творческую игровую

деятельность, базисом которой является развитая способность к взаимодействию с партнерами по игре [1].

И.П. Лотова рассматривает профессионально-игровую компетентность дошкольного педагога как взаимосвязанное и взаимообусловленное единство его теоретической и практической подготовки. Базу такой подготовки, по мнению автора, составляет психолого-педагогический потенциал личности в сочетании с профессиональным опытом, умением владеть игровыми технологиями, а также готовностью и способностью к осуществлению разнообразной игровой деятельности [3, с. 47].

На наш взгляд, определение, данное И. А. Комаровой, А. А. Кулешовой, Н.Г. Здориковой, обладает как емким содержанием, так и простотой восприятия.

В нашем исследовании под *игровой компетентностью педагога дошкольного образования* мы понимаем его интегральное личностное образование, которое включает совокупность мотивационно-ценностных ориентаций, личностных и профессиональных качеств педагога, знаний и умений, позволяющих обеспечивать условия, направленные на создание позитивной социальной ситуации развития дошкольников путем осуществления творческой игровой деятельности.

Игровая компетентность воспитателя является целостной структурой, состоящей из четырех взаимосвязанных компонентов, среди которых: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, личностно-профессиональный.

Мотивационно-ценностный компонент игровой компетентности педагога дошкольного образования характеризует спектр ценностных ориентаций педагога, позволяющих ему осознать задачи, пути и средства собственной профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент игровой компетентности составляет совокупность знаний о законах индивидуального и личностного развития детей разного возраста; понимание особенностей предметной и игровой деятельности детей, закономерностей развития этих видов деятельности в раннем и дошкольном возрасте.

Деятельностный компонент игровой компетентности представляет собой развернутые его умения по созданию условий для подготовки и организации им предметной, игровой деятельности детей на основе проектирования им собственной профессиональной деятельности. Среди наиболее значимых умений воспитателя можно выделить такие: умения играть; целенаправленно строить, развивать, менять, контролировать, анализировать и прогнозировать как собственную игровую деятельность, так и игру детей.

Личностно-профессиональный компонент игровой компетентности включает ряд таких значимых качеств личности, как: эмпатия, креативность, ответственность, критичность, способность к рефлексии, оценке собственной личностно-профессиональной позиции, профессиональной деятельности коллег и, конечно, игровой деятельности дошкольников [2].

Учитывая сложность и многокомпонентность игровой компетентности, закономерно возникает вопрос о необходимости и средствах формирования

игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования на этапе их вузовской подготовки.

Рассматривая учебный план подготовки бакалавров дошкольного образования в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», стоит отметить дисциплины, непосредственно связанные с формированием игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования, среди которых, во-первых, «Руководство игровой деятельностью дошкольников», во-вторых, «Профессиональное мастерство педагога дошкольного образования».

Если вторая дисциплина рассматривает разнообразные аспекты профессиональной деятельности воспитателя, то первая непосредственно направлена на овладение студентами знаниями и умениями организации и проведения разных видов игр для детей дошкольного возраста. Курс дисциплины ограничен временными рамками в 48 контактных часов и осуществляется согласно учебному плану лишь в 8 семестре.

Тем не менее, не умаляя педагогического потенциала данных дисциплин, отметим, безусловно, их недостаточность для формирования умений и навыков творческой игровой деятельности.

На основании рассмотрения сущности понятия «игровая компетентность», ее компонентов и особенностей ее формирования у будущих студентов дошкольного образования отметим, что данное профессионально-личностное образование должно быть сформировано в ходе художественно-эстетической деятельности студентов под руководством педагогов, прежде всего, профильной кафедры.

Отметим, что значительные шаги в этом направлении уже предприняты кафедрой дошкольного образования в лице ее заведующего, доктора педагогических наук И.В. Чеботаревой в ходе подготовки и проведения ряда театрализованных постановок. Остановимся на этом более подробно.

Театрализованные мероприятия были поставлены Ириной Владимировной по мотивам известных художественных произведений на основе осмысления и обобщения передового зарубежного и отечественного опыта воспитания детей дошкольного возраста, а также собственного педагогического опыта по духовно-нравственному воспитанию детей и студенческой молодежи.

Применение мастерства сценариста, режиссера и актера И.В. Чеботаревой (авторское написание сценария, руководство репетициями студентов, собственное участие в постановках в роли ведущего) позволили представить зрителям (профессорско-преподавательскому составу и студентам Института педагогики и психологии) такие театрализованные постановки, как: сказка Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц», проекты «Разговор с классиками педагогики сквозь время», «Путешествие в античность: спартанская и афинская системы воспитания» и «Педагогика сердца в культурах разных народов».

Перечисленные театрализованные постановки стали практически воплощением творческого взаимодействия студентов и педагогов не только в рамках освоения профильных дисциплин («История педагогики», «Основы дошкольного воспитания» и др.), но и определенным результатом удовлетворения потребности будущих педагогов дошкольного образования в самосовершенствовании и самообразовании.

Отметим, что подготовка к указанным выше мероприятиям была неразрывно связана с развитием эмоциональности, интуиции, эмпатии, наблюдательности, способности импровизировать и других качеств, лежащих в основе артистизма.

Применение в учебном процессе ряда педагогических технологий, среди которых: кейс-технологии, портфолио, театральные и здоровьесберегающие педагогические технологии нашло свое продолжение во внеучебной деятельности со студентами – будущими педагогами дошкольного образования в форме клубной работы (в рамках научно-образовательного центра «Ключи к миру детства» кафедры дошкольного образования).

Мы убеждены, что именно потенциал внеучебной деятельности как раз и позволяет максимально задействовать творческий потенциал студентов для формирования их игровой компетентности на этапе профильного обучения в высшей школе.

Особенную важность такой задачи подчеркивают результаты проведенной диагностики уровня сформированности игровой компетентности у практикующих педагогов дошкольного образования [2].

В качестве диагностики педагогам было предложено игровое задание «Купе» (методика Т.П. Фомичевой), согласно которому воспитателям предлагалось придумать, рассказать и найти выход из ситуации, в которой человек сталкивается в поезде с тем, что на его место продан еще один билет, при этом место пассажира оказывается занятым, и у человека возникает проблема с поездкой. Составленные педагогами рассказы должны были анализироваться по таким параметрам: времени, затраченному на придумывание (составление) рассказа; степени «вхождения в роль» и отождествления с героями; эмоциональной окраске рассказа; наличию связи рассказа с реальной жизненной ситуацией.

На основе обобщения полученных данных по критериям анализа исследователем было выделено шесть групп педагогов.

Так, педагоги, которые вошли в первую группу, не отличались моделированием ситуации, были эмоционально закрыты, восприняли задание скорее как интеллектуальную, а не импровизационную (творческую) задачу, давали ответы на вопросы быстро и коротко.

Воспитатели, отнесенные ко второй группе, либо моделировали в рассказе реальную ситуацию, которая имела место быть в их опыте, либо создавали реалистичную ситуацию. Они достаточно эмоционально выражали свои, в частности, негативные чувства по поводу конфликта, использовали усложнение рассказа дополнительной информацией, необходимой для решения проблемы, выражали жалобы на жизненные неудачи.

Воспитатели, вошедшие в третью группу, при выполнении задания эмоционально ярко выражали свои реальные чувства и создавали ситуацию, в которой предлагали в качестве решения проблемы модель поведения, согласно которой проявляли терпение, взаимопонимание, рассказывая о том, как бы они вели себя на месте других героев ситуации и выстраивали в соответствии с этим линию поведения.

Воспитатели, которые вошли в четвертую группу, описывали и частично проигрывали начало ситуации, излагали обстоятельства ситуации с подроб-

ностями, воспроизводили яркий и реалистичный портрет альтернативного пассажира, возможный диалог с ним, с проводником, приводили оптимальный вариант выхода из конфликта, с удовольствием высказывали свои мысли по поводу дальнейшего развития сюжета, предлагали благоприятное для автора окончание истории.

Воспитатели, отнесенные к пятой группе, предлагали реалистичное начало истории, однако при решении конфликта придумывали не соответствующий реальности выход из конфликта.

Воспитатели, составившие шестую группу, успешно проигрывали воображаемую ситуацию: в начале задавали свой образ, а потом в соответствии с ним разыгрывали всю ситуацию, проигрывая необходимый диалог (с проводником, работниками ресторана, случайными попутчиками и др.). С самого начала и до конца (момента принятия решения) в ситуации присутствовала комичность, при этом характеристика образа поддерживалась соответствующими предметами, интонацией, позой, содержанием и формой высказываний.

Согласно полученным результатам, значительное число педагогов (41,25 %) не справились с заданием и не проигрывали ситуацию, взамен этого давая ее описание и решение в виде схемы. Лишь только 6,25 % педагогов разыграли ситуацию в соответствии с замыслом и принятыми правилами.

Таким образом, исследование наглядно констатирует неумение большинства воспитателей управлять своей игровой деятельностью, а значит низкий уровень развития субъекта игры и игровой компетентности [2, с. 73–76].

В связи с этим нетрудно предположить, что уровень игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования будет ещё ниже, учитывая в большинстве случаев отсутствие у студентов профессионального опыта и, к сожалению, свойственную современной молодежи эмоциональную «огрубелость».

Исходя из вышеизложенного, отметим основные направления педагогической работы со студентами – будущими педагогами дошкольного образования с целью формирования их игровой компетентности в клубной работе.

Так, по нашему мнению, для развития игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования следует разработать цикл занятий, рассчитанных на повышение уровня умений и навыков студентов, характеризующих разные компоненты игровой компетентности.

В качестве первого компонента игровой компетентности нами приведен мотивационно-ценностный компонент. Так, мы считаем, что это исходный пункт движения по профессиональной траектории, в целом, для любой профессии, в том числе и для профессии педагога. Студент должен предвосхищать свой результат, верить в себя и добиваться достижения высокого уровня игровых умений и навыков, а также видеть их реальную востребованность ещё на этапе обучения в высшей школе. С этой целью мы считаем необходимым подготовку студентов 3 и 4 курсов бакалавриата к осуществлению профорientационной работы, в первую очередь, для взаимодействия с учащимися педагогических классов на базе университета.

Это может быть подготовка студентами небольших игр-импровизаций, конкурсов, мастер-классов, игр, упражнений, этюдов, направленных на раз-

витие актерского мастерства и игровой импровизации. Принципиально важным моментом является следование принципам интерактивности и равноправия (партнерства) в ходе общения с учащимися.

Однако подготовка студентов к такой работе требует развития ряда способностей и применения разнообразных обучающих игровых упражнений.

Например, для развития партнерства и внимания интересными в применении могут стать упражнения «История по слову», «Алфавит» и др.; для развития воображения и фантазии, способности к импровизации – «Представьте, что вы – ... (выбирается любая профессия)», «Одна история на двоих», «Фантастический вопрос» и др. Не стоит умалять значение упражнений, направленных на развитие интонационной выразительности, четкой артикуляции, без которых невозможно качественное разыгрывание игровых ситуаций («Иди сюда!» – на основе опыта А.С. Макаренко, скороговорки и др.).

Таким образом, в нашей статье рассмотрена проблема формирования игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования во внеучебной деятельности высшей школы. Под игровой компетентностью педагога дошкольного образования мы понимаем его интегральное личностное образование, которое включает совокупность мотивационно-ценностных ориентаций, личностных и профессиональных качеств педагога, знаний и умений, позволяющих обеспечивать условия, направленные на создание позитивной социальной ситуации развития дошкольников путем осуществления творческой игровой деятельности.

Среди компонентов игровой компетентности мы рассматриваем мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и личностно-профессиональный, взаимосвязь которых обеспечивает целостность и интегральность рассматриваемого феномена.

В статье представлены результаты творческой работы И.В. Чеботаревой со студентами по подготовке и проведению театрализованных представлений, формированию актерских умений в ходе применения ряда педагогических технологий.

На основе проанализированного исследования по диагностике уровня игровой компетентности практикующих педагогов дошкольного образования сделан вывод о необходимости формирования игровой компетентности будущих воспитателей на этапе подготовке в высшей школе, в ходе внеучебной деятельности (работы клубов кафедры дошкольного образования). Для решения проблемы автором предлагается детальная разработка цикла заседаний, построенных на применении игр и игровых упражнений, направленных на развитие различных компонентов игровой компетентности у студентов – будущих педагогов дошкольного образования.

Список литературы

1. **Комарова И.А.** К вопросу о формировании профессионально-игровой компетенции будущих педагогов дошкольного образования / И.А. Комарова, Н.Г. Здорикова // Компетенции воспитателя – условие развития навыков будущего у дошкольника : сб. науч. ст. по итогам Первой Моск. Межд. науч.-практ. конференции, посвященной Дню дошкольного работника

(25 сентября 2020 года) / сост. Ю.В. Чельшева; ГАОУ ВО МГПУ. – М. : Перо, 2020. – С. 11–15.

2. **Лещинская-Гурова О.В.** Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО : метод. пособие / О.В. Лещинская-Гурова. – Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. – 119 с.
3. **Лотова И.П.** Формирование профессионально-игровой компетентности педагогов ДОО / И.П. Лотова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – № 8. – С. 46–54.
4. **Смирнова Е.О.** Игра в современном дошкольном образовании / Е.О. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 92–97.

Grishchenko N.A.

Formation of gaming competence in future teachers of preschool education in extra-education activities of higher education

The article touches upon the problem of the formation of the gaming competence of future teachers of preschool education in the extracurricular activities of higher education. The author presents an analysis of the concept of “playing competence of a teacher”, reveals the content of the structural components of playing competence.

The article summarizes the practical experience of the Department of Preschool Education in the formation of acting skills and playing skills of students, presents the results of diagnosing the level of formation of playing competence among practicing teachers.

The author proposes separate games and game exercises for club work, aimed at developing a number of acting abilities among students - future teachers of preschool education.

Key words: *higher school, preschool teacher, game activity, game competence, extracurricular activity, club work.*

УДК 378.011.3-051:373.2:17.022.1

Дзюба Людмила Владимировна,
ассистент кафедры дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
mila.dzyuba.1993@mail.ru

Аксиологический подход к формированию имиджа будущего педагога дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза

В статье обосновывается актуальность применения аксиологического подхода к формированию имиджа будущего педагога дошкольного образования. Выявлены важнейшие ценности, на которые должен ориентироваться будущий педагог дошкольного образования в своей профессиональной деятельности. Представлены средства реализации аксиологического подхода в процессе формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, ценностные ориентации, имидж будущего педагога дошкольного образования, внеаудиторная деятельность.

Вопросы развития человечества, его потребностей и его будущего являются своеобразным центром всей системы глобальных проблем. Доказательством тому служит ряд противоречий, сложившихся в современном мире: между технической мощью человечества и угрозой его уничтожения новейшими технологиями; между развитой культурой и неспособностью человека пользоваться ее достижениями для саморазвития и предотвращения различных проблем; между утверждением общечеловеческих ценностей и развязыванием войн и вооруженных конфликтов и т.д. В такой сложный и противоречивый мир приходят новые поколения детей, которые необходимо подготовить для его изучения, понимания, преобразования и сохранения для последующей жизни. Безусловно, в таких неоднозначных современных условиях значительно повышаются требования к качеству подготовки педагогических кадров. Особую же значимость в этом отношении приобретает подготовка будущих педагогов дошкольного образования, так как именно дошкольное детство является важнейшим периодом первоначального становления личности, в процессе которого у дошкольника происходят наиболее существенные физиологические, психические и социальные изменения, определяющие ход его развития на последующих этапах жизненного пути, начинает формироваться целостный образ мира, понимание того, что человек является его разумной частью и преобразующе-созидательной силой.

Без сомнений отметим, что профессия педагога дошкольного образования особая, сложная и многофункциональная. Зачастую молодые воспитатели, не имеющие опыта работы в дошкольных образовательных учреждениях, считают своей основной целью – научить, обеспечить достаточным количеством теоретических знаний, обогатить навыками и умениями. Такое чисто

дидактическое отношение к профессиональной деятельности часто приводит к тому, что воспитанник теряет интерес сначала к самому педагогу, а затем и к процессу обучения, в результате чего обесценивается образование в целом. Возможность повышения качества профессионально-педагогической подготовки нам видится в формировании имиджа будущих педагогов дошкольного образования. Именно на педагогическом уровне такие понятия, как «имидж педагога», «имидж будущего педагога» тесным образом переплетаются с проблемами воспитания, обучения, формирования всесторонне и гармонично развитой личности, а также самосовершенствования как личностного, так и профессионального. Осмысление данной проблемы мы усматриваем в обращении к ряду методологических подходов, прежде всего к аксиологическому, направляющему научный поиск на исследование той системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, которые определяют отношение будущего педагога дошкольного образования к миру, к своей профессиональной деятельности, к самому себе как личности и профессионалу.

Целью данной статьи является обоснование актуальности использования аксиологического подхода в формировании имиджа будущего педагога дошкольного образования, а также выявление средств его реализации в процессе формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза.

Аксиологический подход впервые был использован в педагогической науке в конце XIX века и положил начало изучению ценностного феномена человека. Значительный вклад в развитие ценностной проблематики внесли такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская, С.Ф. Анисимов, В.А. Блюмкин, А.Г. Здравомыслов, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.

Аксиологический подход рассматривается учеными как философско-педагогическая стратегия, позволяющая реализовать профессиональные аксиологические ориентации в системе образования, формировать знания о личностных, общечеловеческих, педагогических и профессиональных ценностях, а также развиваться педагогу как в личностном, так и профессиональном аспектах [8].

Анализ исследований последних лет (Б.Г. Ананьев, В.Л. Бенин, Н.А. Вершинина, А.А. Иванайский, Г.В. Марченко, Ю.А. Райсвих И.П. Смирнов, И.В. Чеботарева К.М. Щербакова и др.) показал, что аксиологический подход к процессу формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования – это возможность выявления важнейших профессионально-нравственных ценностей, составляющих индивидуально-личностный и профессионально-педагогический компоненты имиджа будущего педагога дошкольного образования, на усвоение которых необходимо направить образовательный процесс в высшей школе, в частности, его внеаудиторную деятельность.

Осуществляя поиск ценностей, на которые должен ориентироваться будущий педагог дошкольного образования, мы опирались на исследование И.В. Чеботаревой, где представлена аксиологическая составляющая в процессе формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов. По утверждению исследователя, ценностные

ориентации представляют собой систему ценностей, на усвоение которых необходимо направить как педагогическое воздействие, так и усилия самой личности по достижению ряда целей образования. Ценностными ориентациями человек руководствуется в процессе саморазвития, самосовершенствования, они определяют мотивы его поступков, активность и направленность действий [9, с. 39].

Аналогичной позиции придерживается Е.А. Климов, подчеркивая, что ценностные ориентации являются важным механизмом регуляции профессионального поведения человека. При постановке профессиональных целей специалист должен согласовывать их с высшими ценностями материальной и духовной культуры народа [5].

Аксиологический подход к формированию имиджа будущего педагога дошкольного образования предполагает определение основных компонентов ценностной направленности будущих педагогов. В этом отношении для нас интерес представляет исследование Ю.А. Райсвих, в котором представлены следующие компоненты: отношение будущего педагога к себе; к педагогической деятельности; к ученику. Ученый подчеркивает, что аксиологический подход в подготовке будущих педагогов – это, прежде всего, использование духовных ценностей, являющихся доминирующими в педагогической деятельности. Интериоризация этих ценностей является основой профессионально-личностного становления [7, с. 102].

По утверждению Г.В. Марченко, учебно-воспитательный процесс в университете должен быть направлен на раскрытие духовных возможностей личности: интеллекта, памяти, мышления, восприятия и на формирование ценностных ориентаций. Воспитание должно помочь студенту в выборе определенных нравственных, эстетических и других духовных ценностей как идеалов, норм, ценностей, которые определяют его жизненную позицию; способствовать формированию и развитию духовных потребностей как основы целостной внутренней психической жизни человека [6, с. 78].

Разделяя мнение Ю.А. Райсвих и Г.В. Марченко, мы считаем, что в процессе формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования среди всех ценностей в основе построения имиджа должны быть заложены как раз духовные ценности. Духовность и нравственность – это то, что касается внутренней, нравственной составляющей человека.

Необходимость и важность формирования ценностных ориентаций у студентов – будущих педагогов дошкольного образования подтверждают и Государственные образовательные стандарты высшего образования Луганской Народной Республики по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) и 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) от 24.08.2018 № 791-ОД. В разделе «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» описаны общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, среди которых особого внимания в рамках нашего исследования заслуживают следующие: готовность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность решать

задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3) [2; 3].

Опираясь на положения аксиологического подхода, анализ ряда педагогических исследований и нормативных документов, мы выделили те профессионально-нравственные ценности, на которые ориентирует будущего педагога дошкольного образования существующая система высшего образования и те ценностные ориентации, которые являются приоритетными для практикующего педагога дошкольного образования.

Учитывая тот факт, что подготовка будущего педагога дошкольного образования в вузе ориентирована на специфику самой профессии, то ценностные ориентации как для практикующего педагога, так и для будущего педагога дошкольного образования будут тождественны. Это, в первую очередь, духовные ценности (любовь к детям; ценность детства; ценность ребенка; вера в ребенка, его безграничные возможности; принятие ребенка и др.), личностные (уравновешенность, терпеливость, эмоциональная отзывчивость и др.), профессиональные (профессиональные знания, профессиональная дисциплинированность, творческая самореализация и др.) и социальные (значимость педагогического труда, ответственность перед родителями и обществом за воспитание, обучение и развитие ребенка дошкольного возраста и др.).

Поскольку, как было сказано нами выше, духовные ценности составляют основу имиджа будущего специалиста в сфере дошкольного образования, рассмотрим их подробнее.

Так, важное значение при подготовке педагогических кадров к будущей профессиональной деятельности, а также осознанию важности формирования имиджа для ее успешного осуществления является «погружение» будущих педагогов дошкольного образования в ценностный мир педагога, в котором ребенок является высшей ценностью и главным субъектом образовательного процесса. Воспринимать ребенка как ценность, желание понимать, наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека становится возможным лишь при условии построения педагогического процесса и педагогического взаимодействия на основе любви, ведь «любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности. Никто не может осознать другого человека до того, как полюбил его» [4, с. 31]. Любовь в педагогике многофункциональна и многогранна, она выступает и методом, и средством воспитания, которое предполагает постоянный интерес и настойчивость со стороны самого педагога для поддержки развития воспитанников.

Будущие педагоги дошкольного образования, которые только осваивают программу подготовки по выбранной специальности, зачастую не знают, как воспитать в себе любовь к ребенку. В этом отношении педагог-гуманист Ш.А. Амонашвили подчеркивает, что «...в ком уже есть любовь к детям, к тому, при старании, придет и искусство их любить, т.е. понимание того, как их нужно любить» [1].

Несомненно, процесс воспитания детей сложный и неоднозначный и от того, какую траекторию выберет будущий педагог дошкольного образования, сможет ли проникнуть во внутренний мир ребенка для раскрытия его силь-

ных сторон, зависит становление ребенка как личности. В этом плане особую роль приобретает такая ценность, как «вера в ребенка, его безграничные возможности». Каждый человек нуждается в том, чтобы в него верили, а ребенок нуждается в этой вере намного больше. Поэтому педагогу дошкольного образования так важно показывать свою веру в ребёнка. Только опираясь на основы единства такой аксиологической триады, как вера, надежда и любовь педагог поможет ребенку поверить в свои силы и взрастит в ребенке порядочность, совестливость, милосердие, благородство, отзывчивость. Транслируя эти убеждения, педагог дошкольного образования удовлетворит базовую потребность ребенка в безопасности и любви и даст ему ресурс для развития и достижения успеха на дальнейших этапах взросления.

Поскольку педагогическая профессия относится к категории профессий, где человек является основным субъектом профессиональной деятельности, а детство выступает одним из важнейших периодов в развитии человека, когда закладывается тот базис, на основе которого в дальнейшем сформируется взрослая личность, то и сам феномен детства должен выступать ценностью для будущих педагогов дошкольного образования. Мир ребенка, формируемый в период детства, отражает представления о его потребностях, правилах социального поведения, об образе человека, способах его движения во взрослый мир.

Принятие ребенка, т.е. безусловное положительное отношение к ребенку, также выступает одной из ценностей, которой должен руководствоваться в своей профессиональной деятельности будущий педагог дошкольного образования. Принятие – не просто положительная оценка, это признание того, что ребенок принят со всеми его психолого-педагогическими особенностями, недостатками, что он имеет право быть таким, какой он есть. Полное и безусловное принятие помогает ослабить, а потом и вовсе снять детскую тревожность, способствует самоутверждению воспитанника, предоставляет ему свободу для саморегуляции.

Исходя из актуальности использования аксиологического подхода в процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования, приведем пример аксиологизации процесса формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования путем использования ресурсов внеаудиторной деятельности вуза, обладающей нерегламентируемым характером, возможностями эффективного субъект-субъектного взаимодействия, разнообразием форм и методов ее реализации.

Так, например, в рамках педагогической мастерской «Дошкольная образовательная среда „Радуга“», созданной при кафедре дошкольного образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», мы формировали у студентов ценностное отношение к педагогической деятельности и педагогической профессии. В качестве основных заданий будущим педагогам было предложено ознакомиться с интересными фактами из жизни и профессиональной деятельности известных педагогов (Я.А. Коменский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, М. Монтессори, Ф. Фребель и др.), которые доказывали, что данная профессия занимает одно из ведущих мест среди самых уважаемых и одновременно сложных профессий в

мире. Каждый из фактов нашел отклик в сознании студентов. С некоторыми из них студенты были знакомы, поскольку сталкивались с ними в рамках изучения дисциплин «Основы дошкольного воспитания», «История педагогики», «Дошкольная педагогика», «Введении в профессию – педагог дошкольного образования», другие – напротив были новы и очень заинтересовали студентов, что свидетельствовало об их желании приобщиться к педагогической деятельности, осознав при этом важность сопричастности к педагогическому сообществу.

Для формирования у будущих педагогов дошкольного образования ценности ребенка, ценности детства, профессиональных ценностей и идеалов, развития профессионального достоинства и самоуважения в ходе тематического семинара «Образ педагога в различных видах искусства» на обсуждение были представлены произведения изобразительного искусства (А. Анкер «Песталоцци в приюте», Г. Олсен «Драгоценно в очах Его», Я.Х. Стен «Строгий учитель», Ф. Бракелеер «Наказанный ученик», Б. Тупейко «Кто это сделал?», А.А. Даргелас «Защита школьников»); произведения художественной литературы («Республика Шкид» (Г.Г. Белых, Л. Пантелеев), «Уроки французского» (В.Г. Распутин), «Чучело» (В.К. Железников); фрагменты произведений киноискусства («Дорогая Елена Сергеевна» (реж. Э. Рязанов), «Общество мертвых поэтов» (реж. П. Уир), «Хористы» (реж. К. Барратье). В ходе дискуссии участникам семинара удалось определить ряд личностных качеств, которые должны быть присущи педагогам, и педагогам дошкольного образования в частности. Было отмечено, что деятельность педагога дошкольного образования всем своим содержанием, всей своей сутью устремлена в будущее, и от того, как его образ будет восприниматься воспитанниками, во многом будет зависеть их дальнейшее становление на последующих возрастных этапах.

Драматизацию, обладающую педагогическим потенциалом (возможностью проживания и переживания ситуаций, сменой социальных, педагогических и драматических ролей, активностью действия и взаимодействия, опытом разрешения конфликтных и коммуникативных ситуаций), также можно рассматривать как оптимальное средство аксиологизации процесса формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования.

Во-первых, это связано с тем, что в процессе драматизации студенты учатся управлять творческим самочувствием, воображением, вниманием и эмоциями. Во-вторых, драматизация способствует эффективному сотрудничеству, так как предполагает охват группы студентов, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции друг друга. В-третьих, драматизация помогает отождествлять себя с героями произведения, переживать их чувства, понять поступки, характеры. Участвуя в инсценировках, студенты приобретают опыт проявления моральных чувств, осознавая при этом ценностные ориентации, заложенные автором произведения. С этой целью в работе с будущими педагогами дошкольного образования мы использовали уже готовые сюжеты, взятые из литературных произведений (Р. Даль «Матильда», К. Хайтани «Взгляд Кролика», Р. Буйе «Все из-за мистера Террапта», В. Распутин «Уроки французского»), представляющих различные модели профессионального поведения педагогов, отношения между воспитанниками

и педагогом. Студенты должны были проанализировать их и соотнести со своей профессиональной моделью поведения, которая находится еще на стадии формирования.

Таким образом, использование аксиологического подхода в процессе формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования позволяет будущим педагогам на основе выявленных ценностей выстроить не только собственную стратегию профессионально-личностного развития, но и выявить наличие ценностно-педагогической направленности на будущую профессиональную деятельность, проявляющуюся в потребности в педагогической деятельности. В свою очередь реализация разнообразных форм организации внеаудиторной деятельности вуза с целью аксиологизации процесса формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования способствует осознанному усвоению студентами ценностей, на основе которых у них сформируется ценностное сознание, не просто отражающее будущую педагогическую деятельность, но и участвующее в ее практическом освоении.

Перспективы наших дальнейших исследований заключаются в изучении основного содержания личностно-ориентированного, акмеологического и деятельностного подходов, а также возможности их использования в процессе формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования.

Список литературы

1. **Амонашвили Ш.А.** Как любить детей (опыт самоанализа). Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ш.А. Амонашвили. – М. : Школа Понимания, 2013. – 76 с.
2. **Государственный образовательный стандарт высшего образования ЛНР по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)** от 24.08.2018 № 791-ОД [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>.
3. **Государственный образовательный стандарт высшего образования ЛНР по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)** от 24.08.2018 № 791-ОД [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>.
4. **Казанский О.А.** Педагогика как любовь : учеб. пособие / О.А. Казанский. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 133 с.
5. **Климов Е.А.** Пути в профессионализм (психологический взгляд) : учеб. пособие / Е.А. Климов. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.
6. **Марченко Г.В.** Ценностные ориентации современного студента – будущего педагога / Г.В. Марченко / Вестник Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко: сб. науч. тр. / гл. ред. Е.Н. Трегубенко; вып. ред. Е.Н. Дятлова; ред. сер. О.Г. Сущенко. – Луганск : Альма-матер, 2016. – № 1 (1) : Серия 1, Пед. науки. Образование. – С. 72–80.
7. **Райсвих Ю.А.** Формирование аксиологической направленности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Райсвих Юлия Александровна. – Челябинск, 2009. – 229 с.

8. **Сластенин В.А.** Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для высш. пед учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 185 с.
9. **Чеботарева И.В.** Теория и практика формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Чеботарева Ирина Владимировна. – Луганск, 2018. – 645 с.

Dzyuba L.V.

Axiological approach to the formation of image of the future teacher of preschool education in extracurricular activities of the university

The article substantiates the relevance of using the axiological approach to the formation of image of the future teacher of preschool education. The most important values that the future teacher of preschool education should be guided by in their professional activities are identified. The means of implementing the axiological approach in the process of forming the image of the future teacher of preschool education in extracurricular activities of the university are presented.

Key words: *axiological approach, values, value orientations, image of the future teacher of preschool education, extracurricular activities.*

УДК 378.014.67:378.011.3-051-021.64-042.65

Дмитриенко Анна Владимировна,
заместитель директора по воспитательной
и социальной работе
Института педагогики и психологии
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ladywinter28r@gmail.com

Студенческое самоуправление как средство профессионального становления будущего педагога

В данной статье автор рассматривает студенческое самоуправление, его роль в формировании и профессиональном становлении будущих педагогов, а также основные личностные характеристики специалиста-педагога.

Ключевые слова: профессиональное становление педагога, профессионализация, лидерство, мотивация, студенческое самоуправление, формы студенческого самоуправления.

Профессиональное развитие – одна из важнейших целей в жизни человека. Вопросы выбора профессии, достижения в ней мастерства, реализации навыков и возможностей человека в профессиональной деятельности, получения удовлетворения от работы всегда привлекали внимание ученых и практиков. Профессиональное развитие охватывает большую часть жизни человека: от начала формирования профессиональных намерений до конца профессиональной жизни.

Будущие педагоги – это категория, которая сегодня отличается многообразием своей сути и не ограничивается только знанием предмета и любовью к ученикам. Педагог должен не только постоянно расти над собой, но и обучать других, совершать переход от категории памяти к категории мысли и действия. Каким бы профессионалом ни был педагог, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личные качества, повышать свой профессиональный уровень.

Важным условием повышения уровня педагогической культуры будущего специалиста является развитие общекультурных компетенций, которые трактуются как личностно-профессиональная особенность педагога. Развитие общекультурной компетентности предполагает развитие всех сфер сознания личности.

В то же время под профессиональным становлением педагога следует понимать рост, формирование и внедрение в педагогическую работу значимых личностных качеств и умений, и при этом самое главное – активное качественное преобразование его внутреннего мира, ведущее к трансформации кардинально иного образа жизни. Профессиональный рост и повышение квалификации – понятия синонимичные, но имеют различные значения. Критерием такого разделения является преобладание внутренних факторов в профессиональном развитии и внешних факторов в профессиональном развитии.

К внешним социальным условиям становления будущего педагога относится воздействие микросреды (студенческий коллектив, академическая группа) и макросреды (социальные институты), наличие производительного труда в разных сферах деятельности и т.д.

К основным внутренним факторам относятся:

- уровень сформированности качеств, необходимых для специалиста;
- положительная мотивация к повышению уровня профессионализма, особенности саморегуляции и т.д.

Наряду с существованием исследований, определяющих психологические детерминанты успешности профессионального становления личности, есть и такие, которые выделяют необходимые причинные основания для успешного становления педагога.

Г.Н. Скударева выделила основные факторы, обуславливающие успешное профессиональное становление будущего педагога (Рис. 1) [7].

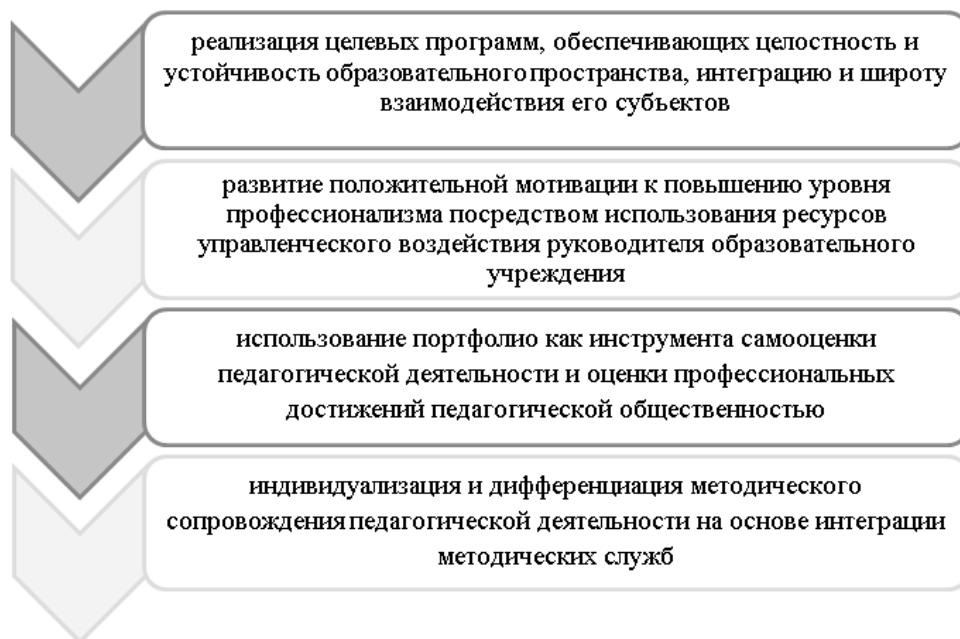


Рис. 1. Факторы, обуславливающие успешное профессиональное становление будущего педагога

Эффективность профессионального самоопределения студентов обусловлена на первом году обучения положительной учебной мотивацией, потребностью в профессиональном развитии, на втором курсе – развитием профессиональной педагогической направленности, одобрением со стороны значимых лиц. Стабильность профессионального развития, осознание социальной значимости педагогического труда являются определяющими для студентов-третьекурсников. На четвертом курсе важна ориентация на профессиональную реализацию, личностное развитие, проявление творческих способностей. Наконец, для студентов-выпускников педагогического вуза наиболее значима в плане профессионального самоопределения ориентация на профессии социальной сферы.

Таким образом, в процессе профессионального становления педагога выделяют четыре стадии: формирование профессиональных намерений – осознанный выбор профессии; профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально значимых и профессионально важных качеств; профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности; мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности.

Следовательно, профессиональное становление личности будущего педагога в учебной и профессиональной деятельности, помимо знаний, навыков и умений, характеризуется формированием профессионально важных личностных качеств, таких как эрудиция, интуиция, целеполагание, наблюдательность, практическое и диагностическое мышление, способность к рефлексии и т.д.

Процесс профессионального обучения является одной из составляющих полной социальной интеграции личности, и образовательная организация предлагает студентам условия и возможности для развития их значимых профессиональных и личностных качеств.

Профессиональному развитию студентов университета способствует их участие в различных формах студенческого самоуправления.

Организация студенческого самоуправления – одна из важных составляющих профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов. Это связано с тем, что выпускник вуза, согласно требованиям государственного образовательного стандарта, обязан быть самостоятельной и самоорганизованной личностью и иметь не только знания в области своей профессиональной деятельности, но и обладать организаторскими способностями как неотъемлемой составляющей университетской подготовки.

В последнее время концепция студенческого самоуправления приобрела социальный и практический характер в связи с необходимостью сознательного и ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам их профессионального и культурного нравственного самоопределения.

Соответственно, профессиональная подготовка бакалавров в Луганском государственном педагогическом университете представляет собой целостную систему, позволяющую студентам принимать активную позицию в руководстве университетом посредством участия в работе коллегиальных студенческих советов, – как правило, на всех уровнях управления, особенно через различные общественные организации студентов, в т.ч. студенческое самоуправление общежитий.

Под студенческим самоуправлением мы понимаем организацию самостоятельной социальной деятельности студенчества, направленную на управление университетом, которая осуществляется им в соответствии с поставленными целями и задачами.

Термин «самоуправление» по-разному трактуют словари и справочники. Составители Большой советской энциклопедии понимают его как управление общими делами, объединенными географически (организацией, учреждением, определенным множеством его участников), реализуемое непосредственно его

членами посредством избрания в персональный состав. Основными признаками самоуправления можно назвать принадлежность абсолютной власти народу или тем, кто отдает за них свои голоса – избирателям; самостоятельность в решении вопросов внутренней жизни; отсутствие органов, назначаемых директивно внешними организациями или их представителями» [1].

М.Г. Угарова считает, что студенческое самоуправление – целеустремленная и самостоятельная деятельность студентов, инициируемая по решению насущных вопросов в направлении организации обучения, бытовых условий, досуговой деятельности [10].

В современном мире студенческое самоуправление принимает самые разнообразные формы. Наиболее часто оно встречается в системе образования: это ученическое и студенческое самоуправление.

Согласно п.6 ст.24 Закона Луганской Народной Республики «Об образовании» от 30.09.2016 № 128-П для того, чтобы учесть мнение обучающихся, родителей (при несовершеннолетии обучающихся их попечителей) и педагогов в части управления учебным заведением или учреждением, а также при принятии им локальных нормативных правовых актов, которые прямо или косвенно затрагивают права обучающихся и их законные интересы, создаются советы обучающихся (студенческие советы), действуют профессиональные союзы обучающихся или иные органы. Об их создании ходатайствуют обучающиеся, родители (или законные представители) и педагогические работники учебного заведения [11].

Федеральным агентством по образованию Министерства образования и науки Российской Федерации предусмотрены 4 основные формы студенческого самоуправления (Рис.2).



Рис. 2. Основные формы студенческого самоуправления

Система органов студенческого самоуправления в вузе складывается из трех уровней: вузовский, уровень факультета / института, базовый уровень (отдельной академической группы) (Рис. 3).

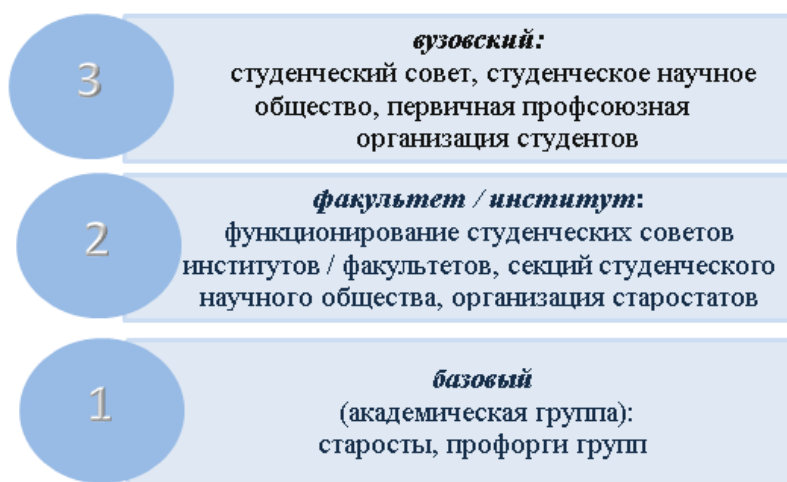


Рис. 3. Уровни студенческого самоуправления

Реализация данных уровней способствует творческой самореализации студентов в профессионально-педагогической деятельности; формированию профессиональной идентичности студента; развитию гражданской, общественной, социально значимой и профессиональной позиции студенчества; поддержке их социальных инициатив [2].

В Луганском государственном педагогическом университете в настоящий момент действует и доказала свою эффективность определенная модель студенческого самоуправления. Она включает в себя: Конференцию студентов, Студенческую республику и локальные Студенческие советы в институтах и на факультетах. Конференция студентов является наивысшим органом студенческого самоуправления. Студенческая республика – рабочий орган студенческого самоуправления. Органы студенческого самоуправления пользуются помощью и поддержкой администрации вуза и Первичной профсоюзной организации студентов университета.

Как и все органы студенческого самоуправления, Студенческая республика Луганского государственного педагогического университета действует на принципах демократии, законности, избирательности, гласности, добровольности, коллегиальности и равноправия всех его членов.

Основными целями в работе Студенческой республики университета выступают: становление гражданской культуры и позиции молодежи, помощь в воспитание самостоятельности, самоорганизации и навыков саморазвития, а также содействие приобретению студентами навыков и способностей в области самоуправления, подготовка их к грамотному и ответственному позиционированию как неотъемлемой части общества.

Работа студентов-представителей самоуправления нацелена на приобщение молодежи к процессу управления вузом, совершенствование воспитательного и учебного процесса, роста престижа университета в целом, усиление социальной активности студентов, повышение уровня учебной и жизненной мотивации студентов.

В состав Студенческой республики Луганского государственного педагогического университета входят: президент Студенческой республики, премьер-министр Студенческой республики, руководитель аппарата президента Студенческой республики, заместитель руководителя аппарата президента Студенческой республики, два вице-преьера Студенческой республики, министры Студенческой республики, главы студенческих советов институтов / факультетов.

Представители органов студенческого самоуправления входят в состав Ученого совета Луганского государственного педагогического университета и его подразделений. Персональный состав органов студенческого самоуправления университета избирает Конференция студентов.

Развитие у студентов ориентации на профессиональный успех и творческие устремления, поддержка социальной активности студентов, создание опытной среды для самореализации и способствование развитию профессионально важных личностных качеств требует систематической и комплексной работы, охватывающей все элементы образовательного процесса. Это помогает студенту приобрести необходимые профессиональные и личные навыки, повысить конкурентоспособность на рынке труда, активно заниматься социальной практикой и развивать устойчивые профессиональные интересы и навыки.

Исходя из вышесказанного, образовательной среде университета должны быть присущи следующие характеристики: наличие диалога и открытость к сотрудничеству, демократичность, вариативная содержательность, безопасность, наполненность событиями и традициями, субъектностью, динамичностью и др., что возможно обеспечить путём содействия работе в университете органов студенческого самоуправления.

Для их успешной деятельности в университете студентам необходима высокая степень развитости ряда важных личностных и профессиональных качеств (Рис.4).



Рис. 4. Профессиональные и личностные качества педагога

Участие будущих педагогов в работе органов студенческого самоуправления способствует формированию у них профессионально значимых качеств, таких как: лидерство, стремление к самосовершенствованию, коммуникабельность, организаторские способности, культура общения, самокритичность, способность брать на себя ответственность и т.д.

Деятельность студенческого самоуправления своеобразна по своему содержанию, структуре, целям, результатам, применению средств, а умение студенческого актива точно и правильно определять последовательность выполнения и содержание учебных воспитательных задач и соответственно им планировать свою работу – это уже качество лидеров [8].

То есть, новые подходы к обучению детей в школе диктуют новые требования к личности будущих педагогов, тем самым формируют педагога нового поколения, с новым типом мышления, педагогов-лидеров.

Е.В. Салимуллиной был проведен опрос и анкетирование будущих педагогов с целью выявления сути понимания ими понятия «лидер» [6]. На основании этого был определен обобщенный образ педагога-лидера (Рис. 5).



Рис. 5. Модель образа педагога-лидера

Для будущих педагогов лидер – личность, характеризующаяся наличием определенных способностей, свойств и качеств. Перечень личностных характеристик педагога-лидера может быть достаточно широким [6].

Следовательно, студенческая деятельность в университете должна быть направлена на всестороннее формирование личности студентов, развитие у них профессиональных и значимых личностных качеств. На сегодняшний день это одна из самых важных задач современной высшей школы, которую возможно осуществить посредством студенческого самоуправления, в основу которого положено формирование лидерства.

А.А. Солдатова выделила комплекс значимых требований к педагогу-лидеру:

- 1) сформированная мотивация, самоактуализации в профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию;
- 2) формирование качеств, характерных для творческой личности (находчивость, открытость, коммуникабельность и т.д.);
- 3) наличие опыта организаторской деятельности;
- 4) применение в своей деятельности инновационных методик;
- 5) способность к рефлексии [4].

Результатом работы органов студенческого самоуправления является выявление и пополнение группы лидеров, умеющих работать в команде студентов, которые наряду с профессиональным становлением получают все необходимые навыки социализации. Участие в студенческом самоуправлении – первый опыт самостоятельной работы.

Таким образом, студенческое самоуправление в вузе является средством профессионального становления личности будущего педагога, обладающего активной жизненной позицией и способного формировать соответствующие качества у своих учеников. Поэтому организацию студенческого самоуправления следует рассматривать как одну из важных форм профессиональной подготовки будущих педагогов-лидеров.

Список литературы

1. **Барабашев Г.В.** Самоуправление / Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 22. Ремень-Сафи. – М. : Сов. энциклопедия, 1975. – С. 549.
2. **Ведерникова Л.В.** Профессионально-творческое саморазвитие студентов педвуза : учеб.-метод. пособие / Л.В. Ведерникова, И.М. Кунгурова. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2009. – 144 с.
3. **Корытова Г.С.** Профессиональное становление личности педагога / Г.С. Корытова, Н.А. Никифорова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 1 (153). – С. 9–14.
4. **Ломакина Т.Ю.** Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы / Т.Ю. Ломакина. – М. : Academia, 2011. – 272 с.
5. **Митина Л.М.** Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
6. **Салимуллина Е.В.** Лидерские качества учителя как фактор успешной профессиональной деятельности / Е.В. Салимуллина // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. – № 2–2. – С. 199. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://soc-journal.ru/jour/index.php/mssi> (Дата обращения 28.03.2021).
7. **Скударева Г.Н.** Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Н. Скударева. – М., 2008. – 22 с.
8. **Сорокопуд Ю.В.** Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2011. – 541 с.
9. **Сурикова Я.А.** Студенческое самоуправление как фактор профессионального становления личности специалиста / Я.А. Сурикова; текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 22 (102). – С. 908–911. – URL: <https://moluch.ru/archive/102/23004/> (дата обращения: 18.04.2021).

10. Угарова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Г. Угарова. – Ярославль, 2006. – 24 с.
11. Закон Луганской Народной Республики от 30.09.2016 № 128-П «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html>.
12. Письмо Федерального агентства по образованию Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 февраля 2007 г. № 231/12-16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<https://legalacts.ru/doc/pismo-rosobrazovaniya-ot-19022007-n-23112-16-o/>).

Dmitrienko A.V.

**Student self-government as a means of professional development
of the future teacher**

In this article, the author examines student self-government, its role in the formation and professional development of future teachers, as well as the main personal characteristics of a specialist teacher.

Key word: *professional formation of a teacher, professionalization, leadership, motivation, student self-government, forms of student self-government.*

УДК 378.017:331-042.65: [378.011.3-051:331.482]

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

Формирование умений самостоятельной работы у будущих бакалавров техносферной безопасности

Рассмотрена самостоятельная учебная работа в качестве основного способа усвоения студентом учебного материала в свободное от обязательных учебных занятий время. Показана роль рациональной организации самостоятельной работы с использованием инновационных форм и информационных технологий в профессиональном становлении будущих бакалавров техносферной безопасности. Выявлен потенциал самостоятельной деятельности студентов в процессе качественного усвоения учебного материала. Приведены способы активизации самостоятельной работы будущих бакалавров техносферной безопасности в учебном процессе.

Ключевые слова: бакалавр, техносферная безопасность, самостоятельная деятельность, активизация, формирование.

Для спасения общества от опасностей техногенного и природного характера, снижения техногенной нагрузки на окружающую среду обитания все государства должны иметь собственную стратегию устойчивого (зеленого) развития на долгосрочную перспективу, внедрять на предприятиях природоохранные мероприятия и готовить специалистов, основными обобщенными трудовыми функциями которых и является обеспечение безопасности человечества в современном техногенном мире, нивелирование влияния человеческой деятельности на природу и биоразнообразие планеты, мониторинг и прогнозирование последствий вмешательства в природу и т.п. Очевидно, что для овладения навыками выполнения столь сложных функций, в образовательной среде высшего учебного заведения необходимо рационально сочетать и использовать все формы учебной деятельности: как аудиторную (преимущественно участие в различного рода учебных занятиях), так и самостоятельную (внеаудиторную) учебную деятельность студентов [1].

Основными задачами самостоятельной подготовки студентов является закрепление, углубление и систематизация знаний; самостоятельное овладение учебным материалом; поиск, обработка и представление информации; формирование потребности к постоянному самообучению, развитию и самоусовершенствованию; формирование умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности. Этого можно достичь только при условии выработки умений самостоятельно работать, которое начинается во время профессиональной подготовки в образовательной среде вуза.

Внедрение самостоятельной деятельности выдвигает перед высшими учебными заведениями ряд сложных и комплексных задач – определить пути перевода студента из состояния пассивного потребителя знаний в позицию активного их творца, умеющего сформулировать проблему при изучении дисциплин и приобретающего умения самостоятельно мыслить и принимать решения в разнообразных профессиональных ситуациях. Можно утверждать, что настал качественно новый этап в развитии проблемы самостоятельной работы студентов. Если ранее самостоятельная работа рассматривалась как важная составляющая учебного процесса, которая по важности немногим уступала аудиторным занятиям, то новой парадигмой образования самостоятельная работа студентов определяется как основной компонент высшего профессионального образования. Поэтому в условиях современной системы обучения самостоятельная работа студента является основным средством усвоения им учебного материала, она доминирует среди остальных видов учебной деятельности студентов после практической подготовки [3; 6].

Основная задача высшего профессионального образования состоит в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. При передаче знаний в готовом виде от преподавателя к студенту реализация этого задания фактически невозможна. Приобретению таких навыков способствует самостоятельная работа, которая является основной формой овладения учебным материалом.

Курс на активную самостоятельную работу становится сегодня основой подготовки современных специалистов. А цель какого-либо вида самостоятельной работы студентов во время обучения состоит не только в усвоении знаний по дисциплинам, но и в формировании творческого мышления. Данная цель делает еще более актуальной проблему побуждения студентов к самостоятельной работе и созданию условий для её наиболее рациональной организации.

Раскрытию особенностей соответствующего подхода к самообразованию студентов посвящен целый ряд исследовательских работ (Н.А. Ерошина, П.И. Пидкасистый, А.Н. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, В.А. Козаков, Л.И. Шумская, О.Л. Жук, Т.С. Поддубная, В.А. Поддубный, И.А. Гиниатуллин, В.Г. Семенова, О.Н. Ефремова,). Из рассмотренных исследований следует важный вывод: формирование прочных навыков, умений, знаний, развитие умственных способностей студентов возможно только в результате их собственной, самостоятельной, интеллектуальной и практической деятельности. При условии такого обучения значительно изменяется содержание и значимость самостоятельной работы индивида, которая становится ведущим видом учебной деятельности студентов.

Подготовке бакалавров техносферной безопасности, а также выявлению потенциала и роли самостоятельной деятельности студентов в овладении ими учебным материалом профессиональных дисциплин и формировании компонентов профессиональной компетентности посвящены работы таких авторов, как Е.П. Вох, Н.Н. Мичурова, С.Н. Дульцев, Б.Ч. Месхи, В.А. Девисилов, А.А. Ковалева, С.С. Тимофеева, Л.А. Попова, Ю.В. Трофименко, З.С. Сазонова, Т.В. Федюкина, В.А. Штерензон, С.А. Худякова и др.

А.А. Ковалева в своем исследовании предлагает формировать профессиональные компетенции будущих бакалавров техносферной безопасности по принципу практикоориентированного обучения при преимущественно самостоятельном выполнении студентами «маршрутных» заданий (проектов), что параллельно позволит формировать и творческие способности обучающихся [2].

По мнению В.А. Штерензона и С.А. Худяковой, повышение качества профессиональной подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности предполагает изменение модели взаимоотношений между преподавателем и обучающимся, что позволит студенту самостоятельно анализировать информацию, находить и обосновывать пути решения поставленных задач, самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям, тем более чрезвычайного характера [7].

Ю.Г. Пикулиным и В.Э. Ворониным изучено влияние изменения продолжительности (объемов) различных видов практик и объемов аудиторных часов на качество подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности. Возможность повышения качества образования по данному направлению подготовки авторы видят в соответствующем перераспределении основной нагрузки на самостоятельную работу студентов (выполнение большего количества домашних заданий, рефератов, расчётно-графических работ, курсовых работ и проектов) с учётом времени на подготовку к текущему контролю знаний по дисциплинам в конце семестра [5].

Самостоятельная работа будущих бакалавров техносферной безопасности в Луганском государственном университете имени Владимира Даля по овладению дисциплинами профессионального цикла имеет свою нормативную правовую базу, а именно «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры», утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики № 2032-од от 26.12.2019 г.», а также «Положение об организации самостоятельной работы обучающихся» [4]. Оба нормативных документа позволяют и предусматривают введение системы самостоятельной работы студентов с учетом возраста молодых людей, их адаптации к учебному процессу, содержания и задач конкретной дисциплины.

Так, при изучении дисциплин профессионального цикла («Надзор и контроль в сфере безопасности», «Управление техносферной безопасностью», «Надежность технических систем и техногенный риск», «Метрология, стандартизация и сертификация» и т.д.) прежде всего учитывается степень самостоятельности студентов в обучении с проявлением активности, которая имеет три уровня:

- репродуктивно-следственной деятельности;
- поисково-исполнительской деятельности;
- творческой деятельности.

Процесс формирования самостоятельности у студентов находит дальнейшее развитие и при рассмотрении вопросов их самостоятельной работы с заранее определенными темами учебной дисциплины. Например, при овла-

дении знаниями, связанными с управлением охраной труда и промышленной безопасностью, в соответствии с рабочей программой дисциплины «Управление техносферной безопасностью», студенты самостоятельно отрабатывают темы «Основные направления государственной политики Луганской Народной Республики (ЛНР) в области охраны труда», «Международный опыт в области управления безопасностью труда», «Структура законодательной и нормативной правовой базы охраны труда в ЛНР», «Надзор и контроль в области промышленной безопасности в ЛНР», «Ответственность за нарушение законодательства ЛНР в области охраны труда и промышленной безопасности». При изучении указанной учебной дисциплины профессионального цикла имеют место все три уровня активности, каждый из которых имеет свою систему деятельности [1].

При репродуктивно-следственной системе студент приобретает умения выполнять самостоятельную работу по примеру преподавателя. В ходе поисково-исполнительской деятельности преподаватель формулирует конкретные задания, а студенты самостоятельно ищут наиболее рациональные, безопасные, экономичные способы выполнения. Иную направленность приобретает творческая активность. Студенты сами формируют задания и выполняют их или предлагают свой собственный неординарный вариант их решения.

Переход от парадигмы обучения к парадигме образования предопределяет самостоятельную работу студентов не просто важной формой образовательного процесса, но и как необходимое условие формирования творческой личности, способной к самореализации в будущей профессии. Потому что самостоятельная работа предусматривает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности студента. Речь идет не просто об увеличении количества выделяемых часов на самостоятельную работу, а о поиске методического и дидактического инструментария и психолого-педагогического сопровождения организации самостоятельной работы студентов. Гарантией успеха на этом пути является осознание взаимосвязей между видами самостоятельной подготовки студентов, необходимым уровнем развития их общеобразовательных навыков и учетом особенностей психолого-педагогического сопровождения данного вида учебной деятельности.

Самостоятельность студенческой работы отражается и в научно-исследовательской деятельности, в которой студенты имеют возможность приобретения навыков проведения научного поиска в ходе исследований. Итогом такой работы являются выступления студентов с докладами на научных конференциях, подготовка научных статей [3; 6].

Таким образом, повышение качества подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности новой формации тесно связано с постоянным совершенствованием организации самостоятельной работы студентов в учебном процессе, поиском путей повышения эффективности этой работы, которая должна активизировать познавательную деятельность студентов, прививать им практические навыки, побуждать к непрерывному приобретению знаний в течение всей жизни.

Список литературы

1. **Карпов В.В.** Некоторые технологические аспекты формирования профессиональной готовности будущего бакалавра техносферной безопасности / В.В. Карпов // Вестник Луганского педагогического университета : сб. науч. тр. – Луганск : Книта, 2020. – № 4(53) : Серия 1. Пед. науки. Образование. – С.26–30.
2. **Ковалева А.А.** Нормативная компетенция как системообразующая компетенция в общей профессиональной компетентности специалиста в области техносферной безопасности / А.А. Ковалева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2010. – №2(12) – С.190–193.
3. **Козаков В.А.** Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
4. **Официальный сайт** Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dahluniver.ru>, свободный. (Дата обращения: 12.01.2022 г.).
5. **Пикулин Ю.Г.** Системный подход при подготовке бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» / Ю.Г. Пикулин, В.Э. Воронина // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – Т. 1. – № 3(4). – С. 84–86.
6. **Старкова Д.А.** Гибкие методы формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов / Д.А. Старкова, Е.А. Рогова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №1. – С. 24–30.
7. **Штерензон В.А.** Применение технологии Flipped Classroom в информационно-математической подготовке специалистов и бакалавров пожарной и техносферной безопасности / В.А. Штерензон, С.А. Худякова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-tehnologii-flipped-classroom-v-informatsionno-matematicheskoy-podgotovke-spetsialistov-i-bakalavrov-pozharnoy-i>, свободный. (Дата обращения : 24.01.2022).

Karpov V.V.

Formation of skills of independent work in future bachelors of technosphere safety

Independent study work is considered as the main way for students to master educational material in their free time from compulsory studies. The role of rational organization of independent work with the use of innovative forms and information technologies in the professional development of future technosphere safety bachelors is shown. The potential of independent activity of students in the process of qualitative assimilation of educational material is revealed. The ways of activating the independent work of future bachelors of technosphere safety in the educational process are given.

Key words: *bachelor, technosphere safety, independent activity, activation, formation.*

УДК [378.015.31:172.13]: [378.011.3-051:373.2]

Полтавская Наталья Евгеньевна,
ст. преподаватель
кафедры начального
образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
poltavskaya121212@mail.ru

Формирование гражданской ответственности как профессионально значимого качества будущего педагога начального образования в высшей школе

В статье рассматривается проблема формирования гражданской ответственности как профессионально значимого качества будущего педагога начального образования в высшей школе. Проведено исследование определения уровня сформированности данного качества у будущих педагогов начального образования в высшей школе.

Ключевые слова: гражданская ответственность, гражданственность, гражданская культура, профессионально значимые качества, педагог начального образования.

Происходящие изменения в мировом сообществе определяют необходимость формирования гражданской ответственности как личностного и профессионального качества педагога, ответственности за развитие и становление правового гражданского общества.

Будущий педагог является реализатором государственной политики по развитию и формированию будущего поколения, поэтому его профессиональной подготовке должно уделяться наибольшее внимание. От теоретической подготовки и сформированности необходимого комплекса профессионально значимых качеств будущего специалиста зависит его профессионализм и качество профессиональной деятельности, а это не что иное, как конечный результат формирования и развития личности молодого поколения.

Проблема формирования гражданской ответственности будущих специалистов обусловлена преобразованиями, происходящими сегодня в духовной сфере российского общества, которые определяют особую актуальность формирования знающих, активных граждан, так как укрепление основ государственной и общественной жизни зависит во многом от участия студентов образовательных учреждений высшего образования в политической жизни, от политической и правовой культуры будущих избирателей. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года раскрыта важнейшая задача воспитания – формирование гражданской ответственности и правового самосознания студентов.

В современных условиях с началом провозглашения Луганской Народной Республики началась новая страница в истории Луганщины. Идея патриотизма в условиях обновления государства вышла на качественно новый уро-

вень трактовки и понимания. На сегодняшний день система патриотического воспитания в Луганской Народной Республике занимает главенствующее место в политической, научной и культурной жизни государства.

Главным вектором становится формирование гражданской ответственности, активной патриотической позиции у представителей студенческой молодежи, от которых зависит становление гражданского общества и правового государства в Республике.

Неоспоримым фактом является необходимость формирования высокой гражданской ответственности у будущих специалистов различных направлений подготовки, однако мы акцентируем внимание на важности формирования данного качества именно у педагога начального образования, поскольку будущему специалисту предстоит закладывать не столько основы знаний, сколько формировать мировоззрение, жизненную позицию, помогать самоутвердиться в этом сложном мире младшему школьнику.

Цель статьи заключается в исследовании теоретических аспектов понятия «гражданская ответственность» как профессионально значимого качества будущего педагога начального образования, определении уровня сформированности данного качества у будущих специалистов начального образования в высшей школе.

Профессионально значимыми качествами педагога начального образования мы определяем качества личности педагога, необходимые для достижения эффективности профессиональной деятельности, решения профессиональных задач, отвечающих требованиям информационного общества, достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся.

Гражданская ответственность, по нашему мнению, является одним из профессионально значимых качеств будущего педагога начального образования. С нашей точки зрения, только педагог, обладающий данным качеством, способен воспитать «выпускника начальной школы» – любящего свой народ, свой край и свою Родину [5].

Как показал теоретический анализ, каждый исторический этап имел свой «комплекс» базовых ценностей, содержание которых зависело от мировоззрения, преобладающего в обществе, влияло на особенности гражданского воспитания молодежи. Так, например, Античность характеризовалась системой ценностей, базирующихся на принципе космоцентризма; Средневековье – теоцентризма, Новое время – антропоцентризма и связанным с ним культом разума, науки и философии.

Попытку обобщения теоретического и практического опыта гражданского воспитания в советском обществе предпринял в 60–70-е годы XX века В.А. Сухомлинский, который рассматривал гражданственность в неразрывной связи с гуманизмом. Он считал неременным условием гражданского воспитания организацию эмоциональной, насыщенной и деятельной жизни коллектива, всемерно способствующей развитию гражданской активности каждой личности. [3].

А.С. Макаренко педагогический процесс подчинял единой цели – воспитанию достойного гражданина, особое внимание уделяя самочувствию чело-

века в коллективе, характеру коллективных связей и реакций. Среди качеств личности особо выделялись дисциплинированность, готовность к действию и торможению, принципиальность, которые, по мнению педагога, синтезируются у политически деятельного и ответственного человека.

Отметим позицию Я.А. Коменского, представившего в своем труде «Великая дидактика» универсальную теорию обучения и воспитания истинных граждан, полезных государству, независимо от способностей и материального положения.

Проанализировав литературу педагогов и философов эпохи Просвещения, отметим, что значительное внимание уделялось вопросам гражданской позиции личности, гражданственности, категориям «гражданин», «гражданская ответственность».

Значительный вклад в развитие теории гражданского воспитания внес К.Д. Ушинский, продвигающий «идею народности воспитания», главной целью которой было воспитание гражданина-демократа, связанного тесными узами с трудящимися массами, с народной культурой. Педагог уделял огромное значение личности воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником.

XX век характеризуется как наиболее противоречивый и насыщенный событиями век. Наиболее основательно из всех ученых педагогов этого исторического периода проблему воспитания гражданина разработал В.А. Сухомлинский. Отметим, что он ввел такую интересную форму работы, как «уроки гражданского видения мира», где учитель, стремясь заинтересовать детей глобальными мировыми проблемами, рассказывает о том, что происходит в мире, учит понимать добро и зло, справедливость и несправедливость. Он глубоко изучил и сумел найти оригинальные подходы к вопросам воспитания [3, с. 229].

Авторы современных работ (Л.К. Гребенкина, И.П. Гукаев, С.Н. Иконникова, Л.И. Мищенко) переходят к рассмотрению основных принципов формирования гражданской ответственности, таких как научность, учет возрастных особенностей, демократичность. По их мнению, процесс формирования гражданской ответственности включает в себя два аспекта: воспитательный и образовательный, которые тесно взаимосвязаны и обеспечивают передачу, усвоение определенного объема граждановедческих знаний, что, в свою очередь, обуславливает формирование определенных качеств личности.

И.Ф. Яруллин рассматривает понятие «гражданская ответственность» как целостное интегративное качество личности, являющееся результатом гражданского воспитания. По мнению автора, данное качество включает в себя внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотизма и культуры межнационального общения. Оно определяет социально-деятельностный потенциал, который включает в себя:

- а) готовность и способность выполнять гражданские обязанности;
- б) стремление к самоутверждению в социально значимой деятельности;
- в) умение осуществлять свободный выбор деятельности, обособляться, реализовывать свою конкретную роль в обществе, совершенствовать себя;

г) умение подавать пример подрастающему поколению, воспитывать граждан нашей страны.

Одним из базовых составных элементов гражданской ответственности студентов педагогических высших учебных заведений является формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности.

Проанализируем также позицию К.А. Таникуловой, представляющей гражданственность в органической связи с жизненной активностью. Исследователь выявила следующие ее компоненты:

– социальная активность (готовность выполнять общественные поручения, чувство принадлежности к коллективу и ответственность за порученное дело, готовность предпочесть общественные интересы личным и т.д.);

– мотив (активное, творческое отношение к труду; понимание законов, чувство хозяина страны);

– интернациональная позиция (непримиримость к проявлению национализма и шовинизма, готовность к защите Родины, уважение к национальным и культурным достижениям);

– политическая сознательность (понимание политики государства).

Ответственность педагога отражает содержание и объем профессиональных задач, профессиональных обязанностей, долга, личностную ответственность за выполнение нормативных требований, соответствующих профессиональному стандарту специалиста. Личностная и профессиональная ответственность педагога представляет собой отношение к обществу, отношение к социальным ситуациям, государственной политике, перспективам развития общества, к законам и морали общества, к педагогическому долгу воспитания молодежи, к созидательному построению гражданского общества.

Таким образом, проанализировав развитие идей формирования гражданской ответственности в истории педагогики и на современном этапе, можно сделать вывод: на каждом историческом этапе проблема формирования гражданской ответственности была и остается актуальной, система имела свои цели, средства, методы и формы осуществления, которые были обусловлены политическими, экономическими, социальными и культурными условиями в обществе.

В данной статье особое внимание уделим практической реализации системы патриотического воспитания в Республике, в частности, существующему комплексу мероприятий по формированию гражданской ответственности у студентов ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

На современном этапе в образовательных учреждениях Луганской Народной Республики разработана система патриотического воспитания, предусматривающая комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания граждан Луганской Народной Республики. Начиная с 2016 года, необходимость активизации работы по патриотическому воспитанию была определена Государственной целевой программой «Патриотическое воспитание подрастающего поколения Луганской Народной Республики на 2016–2020 годы».

Комплекс мероприятий, который реализуется в образовательных учреждениях высшего образования Республики, направлен на становление моло-

дежи, способной проявить позитивные качества и ценности в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его устойчивого развития:

– осознание своей исторической, культурной, духовной принадлежности к родному краю;

– разъяснение нормативно-правовых документов Республики, создающих условия для гражданского согласия, свободного и достойного развития личности;

– воспитание уважения к государственным символам Луганской Народной Республики;

– формирование у юношей морально-психологической и физической готовности к выполнению ими конституционной обязанности по защите Родины.

Должное внимание в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» уделяется формированию гражданской ответственности студенческой молодежи. Согласно нормативно-правовым документам, определен комплекс мероприятий гражданско-патриотической направленности. На протяжении года студенты активно участвуют в данных мероприятиях, кураторами академических групп на постоянной основе проводятся кураторских часы, тематические беседы, экскурсии, направленные на формирование гражданской ответственности будущих специалистов.

С целью изучения и анализа реальной практики формирования гражданской ответственности будущего педагога начального образования в высшей школе проведена диагностика определения уровня сформированности данного качества у студентов 1–4 курсов направления подготовки «Начальное образование».

Диагностика проводилась по трем критериям: когнитивному, деятельностному и мотивационно-ценностному, в соответствии с которыми определены уровни: высокий, средний, низкий. Показателями данных критериев выступили:

– знание государственных символов и праздников Луганской Народной Республики, основных документов о правах человека и гражданина;

– осознание и выполнение своих прав и обязанностей; выражение и отстаивание своей гражданской позиции;

– оценивание своих поступков и действий с позиции интересов общества;

– соблюдение правил и норм поведения, существующих в обществе;

– активное участие в общественной жизни группы (факультета, университета);

– готовность взять на себя ответственность в трудной ситуации;

– выполнение общественных поручений, требований коллектива;

– проявление уважения к традициям и обычаям своего народа;

– готовность заботиться о своих родителях (старшем поколении, детях).

Использованы методические и специфические приемы педагогической поддержки студентов в решении проблем: создание прямых и обратных связей. Выявлены препятствия, тормозящие процесс осмысления студентами жизненных проблем. Например, использование моделирования значимых для студентов ситуаций способствовало наращиванию их опыта гражданского поведения.

Показатели повышения гражданской ответственности студентов налицо: знание государственных символов и праздников Луганской Народной Республики, основных документов о правах человека и гражданина на начальном этапе продемонстрировали 31,3% респондентов экспериментальной группы (на контрольном этапе – 66,5 %) и 18,2% – в контрольной группе на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (на контрольном этапе – 27,9%).

Также следует отметить пропорциональность повышения уровня гражданской ответственности студентов курсу обучения: у первокурсников только формируются черты гражданственности (высокий – 20/22, средний – 27/21, низкий – 17/21), в свою очередь, уровень гражданской ответственности выпускников более высокий (высокий – 15/33, средний – 29/22, низкий – 18/7).

Данные показатели свидетельствуют об эффективности проводимых мероприятий (тематических, кураторских часов, экскурсий, бесед) как условия формирования гражданской ответственности будущих специалистов начального образования в высшей школе.

Однако наше проведенное исследование не исчерпывает все аспекты рассматриваемой темы. Необходимо продолжить разработку педагогических технологий, позволяющих наиболее эффективно осуществлять формирование гражданской ответственности студентов университета.

Таким образом, научно-педагогический анализ литературы, рассмотрение исследуемого феномена с позиций уровней развития личностей, позволили дать определение данному понятию.

Гражданская ответственность – это уровень развития личности, базирующийся на совокупности гражданских прав и обязанностей, оценочно-эмоциональном отношении к государству и ориентированный на действие во благо гражданского общества, волю к её осуществлению и соответствующие социальные потребности.

Главной задачей для педагогов является формирование у студента нравственных идеалов, чувства любви к Родине, стремления к миру, которые создадут устойчивый фундамент как для развития конкретной личности, так и полноценного развития государства.

Список литературы

1. **Проблемы воспитания и социализации молодежи** : моногр. / науч. ред. Н.О. Яковлева, общ. ред. Г.Я. Гревцева. – Челябинск : Цицеро, 2014. – 204 с.
2. **Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки** : моногр. / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2010. – 244 с.
3. **Сухомлинский В.А.** Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т.3 / В.А. Сухомлинский. – 1994. – С.229.
4. **Таникулова К.А.** Формирование гражданских качеств личности у студентов педагогических институтов (средствами иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук / К.А. Таникулова. – Ташкент, 1983. – 177с.
5. **Федеральный государственный образовательный стандарт** начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286.

Poltavskaya N.E.

Formation of civic responsibility as a professionally significant quality of the future teacher of primary education in higher education

The article discusses the problem of the formation of civil responsibility as a professionally significant quality of the future teacher of primary education in higher education. A study was conducted to determine the level of formation of this quality among university students.

Key words: *civic responsibility, citizenship, civic culture, professionally significant qualities, a teacher of primary education.*

УДК [371.134:82] (043)

Сущенко Ольга Григорьевна,
канд. пед. наук., доцент,
доцент кафедры начального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
sushenkoog@rambler.ru

Профессиональная подготовка будущих педагогов начального образования в контексте аксиологического подхода

В статье раскрыто значение ценностного компонента образования в профессиональной педагогической подготовке; необходимость использования теоретических положений аксиологического подхода в подготовке будущих специалистов начального образования, формирования ценностного компонента педагогического сознания.

Ключевые слова: ценности образования, аксиологический подход, профессиональная подготовка, будущий педагог, педагогическое сознание.

В последние десятилетия значительно повысилась роль ценностей в жизни общества и, в частности, в образовании как одной из его институций. В связи с этим ученые и педагоги-практики акцентируют внимание на необходимости осуществления профессиональной деятельности на аксиологических основах. В таком контексте в качестве актуальной задачи современной школы выдвигается определение ключевых ценностей, которые станут векторами формирования личности, ее дальнейшего развития и самосовершенствования.

Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных ценностям образования (М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, С.И. Гессен, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.), аксиология образования на сегодняшний день является одной из сложных и недостаточно разработанных проблем в отечественной науке. Осмысление ценностного компонента образования не только как механизма трансляции знаний новым поколениям, но и опыта творческой деятельности, отношений является одной из ключевых задач актуального философско-педагогического дискурса. Как утверждает Н.Г. Багдасарьян, во все времена «образование представляло собой значимую ценность. Однако в некоторые периоды эта ценность становилась особенно приоритетной. При этом то, что в самом характере образования считалось наиболее существенным, претерпевало серьезные изменения» [2, с. 4]. Данная точка зрения отражает понимание образования как самоценности. Однако образование одновременно является не только процессом, но еще отражает и содержание, напрямую зависящее от заложенной в него информации. То есть, образование выступает и как содержание, и как транслятор тех или иных ценностей. Отметим, что ценность как категория находит все большее отражение в понятийном пространстве современной науки, поэтому аксиологический подход присутствует в различных сферах знания, а его истоки в образовании восходят к античности. В частности, еще Аристотель обращал внимание на необходимость

освоения молодым поколением ведущих социальных ценностей и благ, которые, по его мнению, можно описать следующими ценностными конструктами: абсолютные ценности (душа, ум); блага, которые одобряют (человеческие добродетели); блага-возможности (богатство, власть, сила, красота) [7, с. 46]. Но обоснование необходимости ценностного наполнения содержания образования принадлежит основателю классической педагогики Я.А. Коменскому, который отмечал, что «...несчастливым является то образование, которое не переходит в моральность и благочестивость. Кто успеваеет в науках, но отстает в добрых нравах, тот скорее отстает, нежели успеваеет» [5, с. 298]. Большое значение ценностно-ориентированному содержанию образования придавали и последователи Я.А. Коменского – Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцци и др. Философско-психологический аспект проблемы широко представлен в трудах А. Маслоу, К. Роджерса и других представителей гуманистической концепции развития личности. В советской педагогике идея значимости ценностных приоритетов в образовательном процессе школы принадлежит А.С. Макаренку, который считал, что ученик, не сформировавший личных ценностных ориентиров, может принести обществу больше вреда, чем пользы. Однако наиболее последовательно, по мнению исследователей, идею необходимости ценностного обеспечения содержания образования отстаивал В.А. Сухомлинский. Он считал, что в процессе учебно-воспитательной деятельности должна осуществляться трансляция ключевых общественных ценностей и помощь учащимся в овладении ими, формировании собственного отношения к познанию [9].

Стремительное развитие образовательной парадигмы от знаниевоцентричной к культуротворческой, гуманистической способствовало возникновению новой отрасли в педагогике – педагогической аксиологии, которая предметно изучает проблему образовательных ценностей, поскольку образование как деятельность человека регулируется одновременно как извне (нормативы общества), так и изнутри (ценностными ориентациями самого субъекта). Анализ научных публикаций в области педагогической аксиологии, которая активно начала развиваться с середины 60-ых годов прошлого столетия, показал, что значительный вклад в ее становление внесен исследованиями Б.Г. Ананьева (1967), В.А. Ядова (1979) и позднее – Б.С. Гершунского, В.И. Гинецинского, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, Г.И. Чижаковой и др. [3]. В понятийном поле этого направления педагогической науки присутствует ряд тождественных по значению понятий: образовательные ценности (Н.А. Асташова), педагогические ценности, в т.ч. – профессионально-педагогические (Е.И. Исаев), воспитательные ценности (Е.А. Ямбург). Теоретический анализ развития ценностных оснований образования в зарубежной и отечественной педагогике предприняла Г.И. Чижакова [10], предложившая иерархию ценностей образования посредством выделения доминантных, нормативных и сопутствующих ценностей. К образовательным ценностям автором отнесено ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение, что является основой для ориентации сознания и поведения личности в целом. В этом плане нам близка точка зрения автора, поскольку он рассматривает образовательные и педагогические ценности, прежде всего, в контексте сознания.

Для нашего исследования наибольший интерес представляют образовательные и педагогические ценности, положенные в основу профессиональной подготовки, в частности – ценностное сознание, которое рассматриваем как компонент педагогического сознания. В этой связи мы опираемся на исследования В.П. Зинченко, который, рассматривая проблему ценностей в современном образовании, обращает внимание на тот факт, что, с одной стороны, ценности образования отвечают общечеловеческим и поэтому привносятся в систему образования извне. С другой стороны, «сталкиваясь с неисчерпаемостью мира ценностей, идеалов система образования должна доопределять общечеловеческие ценности...» [4, с. 5]. То есть, автор считает, что ведущая ценность всей системы образования заключается в ее способности открыть, сформировать, сделать устоявшимися индивидуальные ценности образования у своих воспитанников. В последнее время среди отечественных и зарубежных исследователей в области ценностей образования распространяется идея «интеркультурного образования», суть которой заключается в том, что приоритетами образования должны стать наиболее значимые общечеловеческие ценности, в частности: восприятие мира как целостной системы разных форм существования культуры, языка, взглядов; умения конструктивного общения; признание человека как наивысшей ценности и его развития в контексте ощущения себя частью человеческой цивилизации, Родины, Традиции, Новации [10]. В целом можно согласиться с таким толкованием ценностных приоритетов, однако, на наш взгляд, общечеловеческие ценности должны гармонично сочетаться с духовным началом личности, ощущением важности своей принадлежности к культурному коду своего народа, его традиций, языка и веры. Во многих исследованиях отмечается, что аксиологический подход к образовательному процессу предусматривает невозможность навязывания каких-либо ценностей человеку, поскольку их система выстраивается субъектом посредством активной самодеятельности, переосмысления, обеспечивая тем самым реализацию устремлений личности к свободному самоопределению.

Использованию аксиологического подхода в контексте профессионального педагогического образования придается большое значение, поскольку он определяет методологические основы образования через философско-педагогическую стратегию, ориентированную на перспективы дальнейшего совершенствования системы образования, формирования ее содержания, поиск новых технологий профессиональной подготовки [1]. Один из ведущих теоретиков аксиологического подхода в образовании, В.А. Сластенин, считает, что этот подход исполняет роль своеобразного «моста» между теорией и практикой, поскольку позволяет исследовать события и явления с точки зрения их потенциальных возможностей для удовлетворения личностных потребностей человека (единичное) и решать задачи дальнейшей гуманизации общества (общее) [8]. На необходимости выдвижения на передний план в профессионально-педагогической подготовке ведущих положений аксиологического подхода акцентируется внимание во многих современных научных исследованиях. Так, Н.Н. Никитина [6, с. 67] отмечает, что в существующей системе профессионально-педагогической подготовки недостаточно внимания уделяется формированию мотивационно-ценностного и целевого компонента

профессиональной деятельности, от которых, в первую очередь, зависят и содержательно определяются другие компоненты, что влияет на эффективность образовательного процесса в целом. Поскольку сегодня педагогическая аксиология, психология, креативная педагогика сосредотачивают свое внимание на формировании у личности ценностного отношения к окружающему миру как одной из основных задач образования, что особенно важно на начальной ступени образования, то в этой связи очевидно, что система профессиональной педагогической подготовки также должна откорректировать свои ключевые ориентации. В качестве таких ориентиров предлагаем (в нашей интерпретации) следующие принципы организации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы в контексте аксиологического подхода: субъектности, что позволит обеспечить активную позицию студента, единство его сознания и деятельности; компаративности (создание условий для диалога разных подходов, идей, точек зрения и др.); интегративности (интеграция философского, психологического и педагогического знания в единую духовную антропологию); доминирование ценностной информации.

Обобщая изложенное выше, полагаем, что профессиональная подготовка будущих педагогов, основанная на аксиологическом подходе, позволит решить комплекс задач, связанных с формированием у студентов системы образовательных и профессиональных ценностей, в частности, осознание социальной и личностной значимости, гуманистической миссии профессии педагога; формирование собственного отношения к профессиональным ценностям и мотивов дальнейшего самосовершенствования, стремления к вершинам профессионального мастерства; формирование новых ценностных смыслов, становление индивидуального ценностного опыта на основе механизмов педагогической рефлексии.

Список литературы

1. **Асташова Н.А.** Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
2. **Багдасарьян Н.Г.** Ценность образования в модернизирующемся обществе или Ценность знания в обществе незнания / Н.Г. Багдасарьян // Педагогика. – 2008. – №5. – С. 4.
3. **Здравомыслов А.Г.** Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
4. **Зинченко В.П.** О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
5. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 1982. – 658 с.
6. **Никитина Н.Н.** Развитие ценностного сознания учителя / Н.Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 65–70.
7. **Ткачёва Н.А.** Аксиологический подход к организации педагогического процесса в общеобразовательном учебном заведении / Н.А. Ткачёва. – Харьков : Каравелла, 2006. – 300 с.
8. **Сластенин В.А.** Профессиональное сознание учителя / В.А. Сластенин, А.И. Шутенко // Magister. – 1995. – № 3. – С. 17–23.

9. **Сухомлинский В.А.** Как воспитать настоящего человека (этика коммунистического воспитания): педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
10. **Чижакова Г.И.** Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 : Общая педагогика, история педагогики и образования / Г.И. Чижакова. – М., 1999. – 32 с.

Sushchenko O.G.

Professional training of future teachers of primary education in the context of the axiological approach

The article reveals the value of the value component of education in professional pedagogical training; the need to use the theoretical principles of the axiological approach in the preparation of future specialists in primary education, the formation of the value component of pedagogical consciousness.

Key words: *educational values, axiological approach, professional training, future teacher, pedagogical consciousness.*

УДК [378.011.3–051:373.2]:172.16–053.2

Чеботарева Ирина Владимировна,
д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
irina_pedagogika@mail.ru

Иванченко Богдана Владимировна,
магистрант
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
dana.ivanchenko.98@mail.ru

Формирование у будущих педагогов дошкольного образования гуманного отношения к детям

В статье осуществлен анализ понятия «гуманное отношение к детям». Выявлены особенности развития современного дошкольника и некоторые черты его психологического портрета, подтверждающие особую значимость гуманного отношения к ребенку и, соответственно, формирования этой составляющей профессионализма у будущих педагогов дошкольного образования. Представлены основные положения, освоение и осознанное принятие которых студентами будет способствовать формированию у них гуманного отношения к детям. Даны некоторые рекомендации по принятию будущими педагогами дошкольного образования этих положений в процессе изучения дисциплин педагогического цикла.

Ключевые слова: *будущие педагоги дошкольного образования, гуманизм, гуманность, профессиональная подготовка, гуманное отношение к детям, дошкольник.*

Будущее человечества, общества, определенного сообщества во многом определяется гуманными отношениями между людьми, способами решения различных проблем, вырабатываемых на основе этих отношений. Однако современная действительность изобилует примерами негуманных отношений даже в тех сферах человеческой деятельности, которые должны осуществляться на основе гуманизма, иначе такая деятельность не только теряет смысл, но и оказывает негативное влияние на самого человека – высшей ценности – для существования и развития которого, собственно, и сложились в обществе определенные виды деятельности. Безусловно, ведущая роль в формировании гуманного отношения человека к человеку принадлежит образованию. Поскольку гуманность, как качество человека, формируется у воспитанника гуманностью воспитателя (аксиома гуманной педагогики), развитию этой важнейшей составляющей профессионализма должно быть уделено достойное внимание в процессе педагогического образования.

Особую роль в жизни ребенка играет педагог дошкольного образования, призванный на гуманной основе создавать для воспитанника благоприятные условия всестороннего развития психических и физических качеств,

формировать основы общей культуры личности, способствующей развитию у воспитанника потребности облагораживать внутренний мир и через него стремиться к преобразению окружающего мира. Педагог дошкольного образования, являясь одним из ведущих факторов развития личности ребенка, ответственен за питание его духовной оси прекрасными образами (Ш.А. Амонашвили) гуманного отношения к миру, человеку и к самому себе.

Проблема гуманного отношения к детям отражена в исследованиях таких ученых, как В.Г. Александрова, Ш.А. Амонашвили, О.В. Авраменко, Е.В. Бондаревская, **Л.П. Буева**, С.А. Козлова, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Т.И. Петракова и др. Однако недостаточно исследована проблема формирования гуманного отношения к детям у будущих педагогов дошкольного образования, что и стало целью нашей статьи.

Для выяснения сущности понятия «гуманное отношение к детям» и обоснования особенностей его формирования у педагогов в условиях высшей школы определимся с такими базовыми понятиями, как «гуманизм», «гуманность», «отношение» и «гуманное отношение».

В педагогическом словаре гуманизм трактуется следующим образом: «отношение к человеку как высшей ценности, ориентация на его свободное и разностороннее развитие, утверждения блага и счастья каждого человека как критерия развитости общества. Ведущая идея, цель и ценность современного образования» [12, с. 36].

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой гуманность (от лат. *humanus* – человеческий) определяется как одна из ведущих нравственных ценностей, характеристиками которой являются: человечность, человеколюбие, уважение к людям и их переживаниям [5].

Е.В. Бондаревская характеризует гуманность как вершину нравственности, в которой любовь к людям сочетается с пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств [3].

Соавторы «Манифеста гуманной педагогики» рассматривают «гуманность» и «духовность» в единстве и взаимосвязи как фундаментальные понятия, которые, став качествами образовательного мира, будут способствовать непрерывному улучшению человеческой природы; они опираются на пути духовного восхождения; сила, направляющая человека на этом пути. Гуманность – это процесс обретения веры и жизнь в вере, поиска человеком связи с Творцом и поддержания этой связи. «Гуманность вносит в духовную жизнь особый порядок: в этом процессе внутреннего поиска и обретения веры упорядочивается и гармонизируется духовная жизнь, она становится целенаправленным потоком творчества и созидания» [9].

Определимся с понятием «отношение», обратившись к психологическим исследованиям. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, одним из существенных параметров, по которому оценивается человек, является его отношение к дру-

гому человеку. Поэтому и основной этической задачей является борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия, который оценивается не по отношению к самому человеку, а по тому, как его поступки и поведение действуют на других людей, что в них изменяют и совершенствуют. Оценка поступков личности осуществляется в соответствии с таким критерием: унижают ли они человека или возвышают, то есть, является ли он носителем достоинства и соответствует ли его моральный уровень жизни для других людей [13].

Как подчеркивает В.Н. Мясищев, развитие человека неразрывно связано с формированием его отношений. В развитом виде психологические отношения человека ученый определяет как целостную «систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности», которая выражает личный опыт человека и внутренне определяет его действия и переживания [11, с. 15–31]. В.Н. Мясищев выделяет такие виды (стороны) отношений:

- эмоциональные, проявляющиеся в привязанности-непрязни, любви-вражде, симпатии-антипатии;
- морально-правовые, вытекающие из ответственного отношения к своим обязанностям;
- *оценочные отношения*, формирующиеся в связи с этическими, эстетическими, юридическими и другими критериями поступков и переживаний человека.

Как справедливо отмечает В.Н. Мясищев, во взаимодействии педагога и ребенка в решении воспитательных целей и задач (процесс воспитания) могут обнаруживаться различного рода отношения воспитателя к воспитаннику: справедливое, требовательное, пренебрежительное, снисходительное, любовное, пристрастное и др. Поскольку воспитание является двусторонним процессом, у ребенка по отношению к педагогу, соответственно, могут возникнуть такого рода отношения, как: уважительное, любовное, враждебное, откровенное, боязливое, показное, искреннее и др. Поэтому результативность воспитания как процесса взаимодействия определяется качеством взаимоотношений. Возникающие в процессе взаимодействия переживания укрепляют, разрушают и реорганизуют отношения [11]. Если педагог создает условия свободного взаимодействия с детьми, то результатом могут быть истинные отношения, безусловно, способствующие эффективности и результативности образовательно-воспитательного процесса. В условиях несвободы, подавления личности ребенка отношения скрываются и маскируются и, соответственно, возникает непродуктивное взаимодействие педагога и воспитанника, снижающее результативность образовательно-воспитательного процесса.

Для определения понятия «гуманное отношение» ценными являются идеи Н.Е. Щурковой, подчеркивающей, что гуманистическое взаимодействие людей является результатом таких отношений «человек-человек», в которых каждый из партнеров занимает позицию признания другого как ценности, проявляет уважение, причем в любых отношениях держит высокую планку признания «человека в человеке» [17]. В отношениях педагог-ребенок, безусловно, лидером выстраивания гуманного взаимодействия является педагог,

демонстрирующий образец уважительного отношения к человеку (ребенку), проявляющий гуманистическую профессиональную позицию, под которой Н.Е. Щуркова понимает такое «расположение педагога по отношению к ребенку в пространстве их физического и духовного взаимодействия, когда ребенок для педагога выступает в своей основной социальной роли Человека, вне зависимости от возраста, уровня развития, характера, успешности деятельности, способностей, статуса в группе, половой и социальной принадлежности» [16, с. 48].

Значимость для педагога гуманистической профессиональной позиции в решении образовательно-воспитательных задач прослеживается в наследии педагогов-классиков, живших в разные исторические периоды, разной национальности, в котором аккумулирован опыт работы с детьми, причем разного возраста, пола, представителей разных социальных групп и т.д. Акцентируем внимание на позициях ряда ученых, которые, по нашему убеждению, являются духовными скрепами процесса формирования у будущих педагогов дошкольного образования гуманного отношения к детям.

Стержнем и основой педагогических воззрений Я.А. Коменского являются идеи гуманизма, на основе которых должны создаваться школы – мастерские гуманности (человечности), где осуществляется всеобщее образование юношества. Основной целью таких школ является воспитание Человека – истинного образа Бога, властелина самого себя и своих дел. В работе «Мир чувственных вещей в картинках» – своеобразной энциклопедии для дошкольников и детей начальной школы – Я.А. Коменский дает определение человечности, подчеркивая, что люди созданы для взаимной пользы и поэтому должны быть по отношению к друг другу гуманны: быть приятными лицом, вежливыми, учтивыми в манерах и в поведении, правдивыми, приветливыми, чистыми сердцем, проявлять любовь. В мастерских гуманности должны работать универсальные педагоги – умелые в обучении всех людей тому, что способствует совершенствованию человеческой природы. Для выполнения этой цели сам педагог должен быть таким, каким стремится воспитать ребенка, владеть искусством воспитания и быть преданным своему делу. «Воспитатели должны быть поэтому избранными людьми, благочестивыми, серьезными, усердными, трудолюбивыми и благоразумными..., наставники должны знать все цели своей профессии, все ведущие к ним средства, всё разнообразие метода» [6, с. 423].

В работе «Великая дидактика» Я.А. Коменский подчеркивает, что педагог является одним из главных людей в жизни ребенка, поддерживающий его стремление к учению. Для этого он должен быть приветлив и ласков с детьми, не отталкивать их от себя суровым обращением, привлекать отеческим расположением, манерами и словами, использовать похвалу (даже наделять малышей яблоками, орехами и т.п.), относиться с любовью, тогда педагог «легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома» [7, с. 342].

М. Монтессори – один из ярких представителей теории свободного воспитания утверждала, что педагоги, работающие на основе принципа дисциплина в свободе, должны овладеть специальной техникой – подавлять в

ребенке все, что наносит вред другим и носит характер грубого или невежливого поступка и позволять все, что развивает ребенка. В соответствии с системой М. Монтессори, педагог должен оказывать скорее пассивное, чем активное влияние на ребенка, при этом проявлять любознательность и уважение к наблюдаемым явлениям природы воспитанника, чтобы подбирать такой воспитательный метод, который будет способствовать полному проявлению жизни. Гуманное отношение к детям М. Монтессори выразила таким образом: «Человечность в этом нежном возрасте сказывается во всем своем духовном блеске, подобно тому, как солнце проявляет свое существо на рассвете, а цветок – в первом разворачивании своих лепестков. Эти первые проявления личности мы должны уважать религиозно, благоговейно» [10].

По М. Монтессори, будущий педагог должен иметь соответствующую подготовку, прежде всего, осознавать, что есть только единственный нормальный тип ребенка – живущий в духовном мире и проявляющий свою настоящую сущность в интересной для него работе. Для этого педагог должен быть подготовлен к реализации трех этапов:

1. Уметь создавать среду для развития детей, стать ее хранителем; позаботиться о своем внешнем виде как первом шаге к завоеванию доверия и уважения воспитанников.

2. Научиться увлекать детей.

3. Овладеть искусством *духовного служения ребенку*. Как только у воспитанника появится концентрация в выполнении интересной работы – не вмешиваться в процесс; продолжать наблюдать, чтобы ребенок этого не замечал [10].

Гуманный педагог, по М. Монтессори, – это человек, который старается помочь слабым, милосерден, уважает других («уважение духовных стремлений человека является водой, питающей корни его души» [10]; он способен воображением представить, каким прекрасным человеком в будущем станет его воспитанник; знает и повседневно утверждает в жизнь *секрет детства*; владеет особым родом любви, «направленной не на отдельного человека, а на тайну, спрятанную в глубине его души» [10].

Гуманизм педагогики Я. Корчака основан на отстаивании прав ребенка как личности. По мнению ученого, ребенок имеет право на ошибку, уважение, тайну, собственность, такие же права, как и взрослый человек. Педагог, желающий достичь результатов в деле воспитания, должен принимать ребенка таким, какой он есть. В книге «Когда я снова стану маленьким» Я. Корчак от имени ребенка описывает интересные наблюдения, позволяющие современным педагогам задуматься о значении принципа гуманизма в воспитании личности. «Взрослые думают, что дети умеют только озорничать и болтать глупости. А на самом деле дети предвосхищают отдаленное будущее, обсуждают его, спорят о нем» [8, с. 328]. «Взрослым кажется, что они нас хорошо знают. Ну что в ребенке может быть интересного? Мало жил, мало видел, мало понимает. Потому что всякий забывает, каким он был в детстве, и думает, что только теперь поумнел» [8, с. 335].

В.А. Сухомлинский работал в непростое послевоенное время. У многих детей погибли отцы на фронте, матери были заняты тяжелым сельскохоз-

ственным трудом. Дети приходили в «Школу радости» разные, были и такие, что уже в шестилетнем возрасте имели глубокие душевные раны. Таких детей не только не бросали педагоги Павлышской школы (где В.А. Сухомлинский был директором), но и боролись за них, используя в этой непростой борьбе за личность эликсир гуманной педагогики – любовь.

Гуманизм В.А. Сухомлинского состоит в том, что каким бы ни было зло, попавшее в сердце ребенка, необходимо видеть в нем, прежде всего, человека, нуждающегося в помощи педагога, способного прислушаться к голосу человеческой красоты и помочь излечить воспитанника от зла. В.А. Сухомлинский терпеливо искал тропинки к сердцу каждого ребенка, возбуждая в нем духовные интересы – чтение литературы, помощь людям, труд и др.

Ученый выводит очень важную закономерность гуманного воспитания: две трети проведенного времени с воспитанниками должно отводиться на дружеское, непринужденное общение, при котором отступает на задний план интеллектуальное неравенство и дети забывают, что они воспитанники, а педагог – воспитатель [15].

В современных условиях развития общества идеи гуманной педагогики упомянутых ученых не только не утрачивают своей актуальности, но и приобретают наиболее ценную значимость в воспитании и развитии современных детей, особенно дошкольников, поскольку этот возрастной период определяет ход развития человека на последующих ступенях образования и этапах взросления. Именно в этот период интенсивно развивается духовный мир ребенка, складывается мини-модель его будущей жизни.

Современные дошкольники, как и дети других исторических периодов, нуждаются в гуманном отношении к ним со стороны взрослых, как в духовном питании, без которого невозможно сформировать Человека, Личность. Значимость воспитания у современных дошкольников гуманности гуманным отношением педагога подтверждается результатами исследований особенностей развития детей и пространства, в котором оно происходит. Ученые (В.В. Абраменкова, А.Д. Андреева, Ю.А. Афонькина, М.В. Осорина, Е.О. Смирнова и др.) подчеркивают, что наряду с прогрессивными изменениями современного общества происходят трансформации, оказывающие негативное влияние на человека. Так, технологизация и информатизация общества, виртуализируя многие сферы человеческой деятельности, способствуют минимизации общения, которое является одним из важных факторов развития и становления личности и ведущим средством формирования гуманности. Детские игры, построенные на общении и способствующие социализации ребенка, вытесняются компьютерными играми, просмотром телевизора, жизнью в виртуальном мире. Об этом негативном явлении еще в конце XX века писал Д.С. Лихачев в книге «Письма о добром и прекрасном», отмечая, что исчезают не просто русские игры, имеющие важное воспитательное значение, но и игры вообще из детской жизни.

Технологии, активно входящие в жизнь человека, с одной стороны, расширяют его возможности, с другой – ограничивают возможность развития у детей дошкольного возраста ряда ценностей и человеческих качеств. На основе результатов исследований последних лет можно выделить ряд слабых

сторон в развитии современных дошкольников, которые непосредственно или опосредованно, на наш взгляд, связаны с вопросами гуманизации образования: слабое развитие произвольной сферы, резкое снижение коммуникативной активности, неумение слушать и слышать другого человека, низкий уровень воображения, снижение уровня нравственного развития (дети не всегда ясно понимают, «что такое хорошо, а что такое плохо» или понимают, но ведут себя нехорошо, проявляют агрессивность), повышенный эгоцентризм, установка на потребление и чрезмерную структурированность жизни, неспособность к самоорганизации [2; 4; 14].

Такие изменения в психологическом портрете современного дошкольника, очевидно, требуют изменений и в организации образовательного процесса в ДООУ, в частности, моделирования взаимодействия педагог-воспитанник по законам гуманной педагогики. Для этого еще на этапе освоения основной профессиональной образовательной программы будущие педагоги дошкольного образования должны быть включены в процесс познания и осознанного принятия законов гуманной педагогики.

Значительным потенциалом в решении обозначенной проблемы обладают дисциплины педагогического цикла: «Введение в профессию – педагог дошкольного образования», «Основы дошкольного воспитания», «История дошкольного образования», «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников», «Профессиональное мастерство педагога дошкольного образования» и др. Каждое занятие по упомянутым дисциплинам важно построить так, чтобы уже с первого курса у студентов направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Дошкольное образование», 44.03.05 «Педагогическое образование. Дошкольное образование. Логопедия» формировалась гуманистическая профессиональная позиция (Н.Е. Щуркова). С нашей точки зрения, ее формированию будет способствовать принятие будущими педагогами разумом и сердцем ряда положений, различные аспекты которых могут рассматриваться под различным углом зрения на всех дисциплинах педагогического цикла с учетом уже сформированных у студентов профессиональных знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, приобретенного опыта в период прохождения практики. Выделим наиболее существенные положения, а также рекомендуемые формы работы со студентами, способствующие гуманизации педагогического образования и, соответственно, формированию гуманного отношения к детям.

1. Понимание сущности гуманной педагогики, принятие ее разумом и сердцем. Как подчеркивает Ш.А. Амонашвили – Рыцарь Гуманной Педагогики, – жизнь учителя, который вместо отборных зёрен добра сеет зерна зла в души учеников, будет похожа на процесс медленного умирания его духа. Такой педагог опасен для своих воспитанников, для общества, поскольку он не способен работать на основе творящего терпения, любви и добра. Мир и людей изменить к лучшему может только гуманный педагог, стремящийся работать увлеченно, творчески, способный вложить в воспитанников красоту и могущество своего великодушия и направить их также возвышать других красотой и могуществом своего великодушия. Поэтому крайне важно, начиная с первого курса, студентам осваивать гуманную педагогику и под-

тверждать ее действенность на практике. Для этого студентам целесообразно познакомиться с такими документами, как: «Манифест гуманной педагогики», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Доктрина Высокой Нравственности»; поработать с кейсами: «Родился, чтобы умереть», «Педагогическое сознание – в кризисе» (на основе работ Ш.А. Амонашвили «Духовная основа образования» и «Учитель»); поразмышлять над 10 заповедями Я. Корчака; выполнить практическое задание – сравнительный анализ гуманной и авторитарной педагогики; подготовить и реализовать проект «Педагогика сердца в культурах разных народов».

2. Чтобы быть образцом гуманного отношения к миру для воспитанников, важно непрерывно духовно саморазвиваться и самосовершенствоваться (восходить по духовной лестнице). Средствами развития будущих педагогов являются: чтение классической и современной педагогической литературы, художественной литературы (особенно о детях), изучение передового педагогического опыта, творчество и т.д. Рождению большой (гуманной) педагогики (М.Ф. Квинтилиан) будут способствовать размышления студентов над жемчужинами библейской мудрости, бесценными идеями педагогов-классиков (проект «Разговор с классиками педагогики сквозь время»), знакомство с современными достижениями психологии и педагогики.

3. Стремиться к познанию ребенка как духовной организации (Я. Корчак), как микрокосмоса в макрокосмосе (Я.А. Коменский) с тем, чтобы принять Ребенка как явление в нашей земной жизни, носителя своего предназначения, своей миссии, как носителя величайшей энергии духа, имеющего возможность неограниченного духовного совершенствования (Ш.А. Амонашвили). Предлагаем акцентировать внимание студентов на обсуждении таких вопросов: «Восприятие ребенка как микрокосмоса в макрокосмосе» (Я.А. Коменский), «Духовная организация ребенка, отличная от взрослых» (Я. Корчак), «Дети – это ребусы, которые в разные времена решают по-разному и разными способами» (А.И. Баркан); работа с кейсом «Куда уходит детство?» (Ш.А. Амонашвили); выполнение проекта «Особенности поколения Z и Альфа: сильные и слабые стороны».

4. Воспитывать в себе любовь к ребенку и принимать его на основе безусловной любви. Любовь воспитывается любовью (аксиома гуманной педагогики), она духовно подпитывает, окрыляет ребенка и способствует его полноценному развитию. Любовь к воспитаннику позволяет педагогу услышать его сердцем. Предлагаем обсудить со студентами такие вопросы: «Любовь как цель, средство, метод и основа воспитания дошкольников», «Любовь – профессионально важное качество педагога», «Что дает педагогу любовь?», «Подниматься до чувств ребенка (Я. Корчак)», «Особенности использования похвалы воспитанника» (на основе работ: Я. Корчака «Как любить ребенка», В.А. Сухомлинского «Как любить детей», М. Монтессори «Помоги мне сделать это самому», Ш.А. Амонашвили «Как любить детей»); работа с кейсом «Прагматизация или любовь?» (на материале статьи Т.А. Хагурова и А.А. Остапенко «Прагматизация или любовь? Как компетентностный подход убивает любознательность, трудолюбие и человеколюбие»).

5. На основе любви педагогу важно поверить в безграничные возможности ребенка, возложить на него самые лучшие надежды (М.Ф. Квинтилиан), что способствует рождению большой педагогики, обязывающей воспитателя искать путь к сердцу ребенка, педагогические приемы, методы его развития, проявлять способность принимать и уважать ребенка в любом состоянии (веселом, грустном, раздраженном, злом и т.д.). Целесообразно акцентировать внимание студентов на анализе таких работ: «О воспитании оратора» (М.Ф. Квинтилиан), «О развитии природных дарований» (Я.А. Коменский), «Баллада о воспитании» (Фантазия о Дорисовывании) (Ш.А. Амонашвили); поразмышлять над вопросами: «Права ребенка», «Переживания и чувства ребенка», «Педагоги дошкольного образования – хранители Детства».

6. Учиться излучать оптимизм – позитивную эмоцию, вселяющую в ребенка, имеющего еще небольшой опыт, надежду на достижение наилучших результатов в познании мира, себя, в различных видах деятельности и т.д. Предлагаем обсудить со студентами такие вопросы: «Оптимизм в работе педагога дошкольного образования», «Улыбка как педагогическое средство гуманного воспитателя» (по работе Ш.А. Амонашвили «Улыбка моя, где ты?»), «Способы укрепления духовного и физического здоровья педагога» (Н.М. Амосов), «Погружение» в искусство как эффективное средство профилактики эмоционального выгорания педагога».

7. Познавать правила гуманного общения, способствующие раскрытию личности каждого ребенка. Для этого предлагаем построить работу со студентами таким образом, чтобы на практических занятиях, например, дисциплины «Профессиональное мастерство педагога дошкольного образования», используя упражнения и небольшие этюды, построенные на основе жизненного опыта и педагогической практики, поработать над развитием культуры общения. Опираясь на позиции Ш.А. Амонашвили, общение гуманного педагога с воспитанниками должно быть: естественным («каждый предстаёт таким, какой он есть»), непринужденным, дружелюбным, поощряющим творчество и мысль («чтобы парили высокие мысли»), равноправным («как человек с человеком»), доброжелательным, «благоговеющим перед духовным богатством – мыслями», взаимопонимающим, сорадующимся, сострадающим, сопереживающим, чутким, деловым, умеющим сотрудничать, возвышающим, уважающим, утверждающим, устремляющим, ценящим, вдохновляющим, одухотворяющим [1].

Таким образом, гуманность является важнейшей составляющей профессионализма педагога, а формирование гуманного отношения к детям у будущих педагогов дошкольного образования является важнейшей задачей педагогического образования и условием воспитания гуманности у детей дошкольного возраста, основой их полноценного развития. Под гуманным отношением будем понимать овладение педагогом искусством *духовного служения ребенку* (вне зависимости от его возраста, уровня развития, характера, успешности деятельности, способностей, статуса в группе, половой и социальной принадлежности (Н.Е. Щуркова) *как проявление мудрой любви, творящего терпения, милосердия, сопереживания, доброжелательности; проявление уважения* к его личности и переживаниям; принятия его как высшей

ценности, уникальной личности, имеющей права на развитие потенциальных возможностей; способности видеть и развивать этот потенциал, тем самым способствовать совершенствованию человеческой природы.

Список литературы

1. **Амонашвили Ш.А.** Как любить детей (Опыт самоанализа) [Электронный ресурс] / Ш. А. Амонашвили. – Донецк : Ноулидж, 2010. – Режим доступа : http://metodist.teplovod.dp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=97:2010&catid=40:2013-01-07-14-16-48&Itemid=16.
2. **Андреева А.Д.** Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях [Электронный ресурс] / А.Д. Андреева // Вестник Минского университета. – 2013. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-razvitiya-doshkolnikov-v-sovremennyh-tsvilizatsionnyh-usloviyah>.
3. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44–53.
4. **Клопотова Е.Е.** Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников / Е.Е. Клопотова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 96–105.
5. **Коджаспирова Г.М.** Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
6. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2 / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.
7. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1 / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
8. **Корчак Я.** Как любить ребенка : книга о воспитании / Я. Корчак; пер. с польск. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
9. **Манифест гуманной педагогики** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://uro.narod.ru/mcr/Amonashvili/Manifest_pedagogika.htm.
10. **Монтессори М.** Помоги мне сделать это самому : Ст., советы и рекомендации [Электронный ресурс] / М. Монтессори; сост., вступ. ст. М.В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2001. – 272 с. – Режим доступа: http://montessori-snz.ru/wpcontent/uploads/document/2017/pomogi_mne_sdelat_samomu.pdf.
11. **Мясищев В.Н.** Психология отношений : избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 398 с.
12. **Педагогический словарь** : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
13. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 422 с.
14. **Смирнова Е.О.** Специфика современного дошкольного детства / Е.О. Смирнова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 25–32.

15. Сухомлинский В.А. Избранные произведения : в 5-ти т. / В.А. Сухомлинский / ред. кол.: А.Г. Дзевирин (пред.) и др. – К. : Рад. школа, 1980. – Т. 4 – 670 с.
16. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
17. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

**Chebotareva I.V.,
Ivanchenko B.V.**

**Formation of humane attitude to children in future pedagogues
of pre-school education**

The article analyses the concept of «humane attitude to children». The peculiarities of the development of modern preschool children and some features of their psychological portrait, confirming the special importance of the humane attitude to the child and, accordingly, the formation of this component of professionalism in the future pedagogues of preschool education have been revealed. The main positions, mastering and conscious acceptance of which by students will contribute to the formation of their humane attitude to children, have been presented. Some recommendations for future pedagogues of preschool education on adopting these positions in the process of studying the disciplines of the pedagogical cycle have been given.

Key words: future pedagogues of preschool education, humanism, humanity, professional training, humane attitude to children, preschool child.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:930.25

Понасенко Артем Васильевич,
канд. филол. наук,
доцент кафедры
русского языкознания
и коммуникативных технологий
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Периодизация развития архивного образования в России: 20–80-е годы XX века

В статье представлена периодизация развития архивного образования в России: 20–80-е годы XX века. Охарактеризованы предпосылки становления и развития высшего архивного образования в России в исследуемый период.

Ключевые слова: архивное образование, высшее образование, периодизация, Историко-архивный институт.

Для конструктивно-критического анализа и обобщения теоретических и практических достижений архивного образования в России в исследуемый период необходимо осуществить научную периодизацию процесса его развития. Под периодизацией мы понимаем распределение процесса развития архивного образования на периоды, отличающиеся друг от друга качественными признаками. Как отмечает Е. Гущина, смысл периодизации заключается в поиске необходимой основы в составлении фактов, их осмыслении и классификации [2], то есть периодизация исторического процесса является способом его структурирования [1].

Соглашаясь с В.Я. Струминским, признаем, что периодизация должна создаваться только в процессе исследования конкретных историко-педагогических материалов; она должна создаваться только после изучения этих материалов («научная периодизация в любой исторической работе – не предпосылка изучения истории, а результат ее изучения»); периодизация требует максимального упрощения, укрупнения блоков-периодов, поскольку грани между ними размыты [5].

Периодизация процесса развития архивного образования позволяет установить основные закономерности его развития, поскольку это дает возможность определить связи между педагогическими и историческими явлениями и процессами, которые обеспечивают их существование и функционирование. Процедура разделения историко-педагогической реальности на периоды и этапы является одним из обязательных средств познания историко-педагогического опыта и методологических приемов выделения различных этапов на определенных основаниях. Эта определенная систематизация, заключенная в условном разделении конкретного процесса на отдельные хронологические периоды, содержит однородные группы событий и отличается характеристи-

ками, которые можно определить по выбранным критериям периодизации.

Отметим, что вопрос выбора критериев является дискуссионным и в отечественной, и зарубежной науке. Ученые предлагают различные критерии, на которых может основываться периодизация любого исторического явления, например: условия (Ф. Леонтович), требования (М. Барг), правила (Л. Гринин), ориентиры (М. Дамирли), изменения в законодательной, политической, институциональной, экономической, социальной, культурной или образовательной сферах, которые имели место в процессе развития того или иного явления (Н. Стоу). Как отмечает А. Юдин, периодизация – это, в первую очередь, метод систематизации уже полученных наукой фактов, сама по себе она не является средством познания исторической действительности [6].

Изучение научной литературы по этому вопросу показало, что критериями периодизации историко-педагогического процесса могут выступать десятилетия или века, динамика событий (прогресс, стагнация и т.д.), общественное устройство или общественно-экономические формации, способы производства, господствующая идеология, политические трансформации, реформы и т.п. Учет специфики предмета нашего исследования дает основание критериям периодизации развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века выбрать: государственные реформы в образовательной и архивной отраслях; общественно-политические изменения, которые приводили к изменению содержания или структуры архивного образования как составляющей системы профессионального образования; развитие научно-технической сферы, теории и практики архивоведения.

Опираясь на эти подходы, мы рассматриваем периодизацию развития архивного образования как рациональный способ упорядочения массива информации во временной протяженности 20–80-х годов XX века в целях углубления понимания переменных состояний таких объектов познания, как теоретические основы и практическая реализация архивного образования в России.

Развитие – это важная характеристика сложных системных объектов, поэтому, рассматривая архивное образование и как целостную систему взаимосвязанных компонентов, и как подсистему образования и индивидуальной культуры личности в целом, мы в периодизации его развития учитываем многоглойность внутренних и внешних детерминантных факторов. Поскольку сфера объекта нашего исследования не существует сама по себе, а интегрирована системой детерминант – идеологическими и социальными эволюциями, целями и задачами образования, требованиями практической архивной подготовки, уровнем развития науки об архивах и методами их исследования – мы рассматриваем процесс развития архивного образования как поступательный процесс изменения качественных характеристик каждого этапа, вызванный влиянием детерминантных факторов.

Анализ процессов развития архивного образования был осуществлен на основе контекстуального подхода, который предполагает не только анализ развития исследуемого процесса, но и выявление связей между этапами, установленных закономерностей, обуславливающих переход от одного этапа к следующему.

Определяя архивоведение как одну из специфических подсистем целостного педагогического процесса, периодизацию процесса развития архивного образования мы осуществляли на основании комплексного анализа генезиса, закономерностей и механизмов развития системы высшего образования в целом. Без учета характерных особенностей развития системы образования, способов ее существования в обществе в конкретные промежутки времени невозможно адекватно понять и оценить свойства, характер и направления развития архивного образования.

Процесс развития архивного образования, в свою очередь, зависел от социально-экономического развития России в 20–80-е годы XX века. Характерные особенности системы образования и способ ее существования в обществе в значительной степени обусловлены государственным устройством и приоритетами страны. Вне связи изучаемого процесса с социально-практическими потребностями общества невозможно адекватно понять ни генезис, ни закономерности и механизмы развития архивного образования.

Анализируя архивное образование в системе высшего образования в России в исследуемый период, мы сосредоточили внимание на характеристиках его компонентов на разных этапах развития. В процессе развития архивного образования существуют функциональные зависимости между таким качественным единством, как цели, задачи, принципы организации, содержание, формы, методы, приемы и средства архивоведческой работы, планирование и руководство архивоведческой деятельностью.

Хронологические рамки исследования охватывают 20–80 гг. XX века. Основываясь на выделенных логических признаках характеристики и условиях анализа генезиса архивного образования в системе высшего образования, мы выделяем следующие три этапа его развития: I этап – 1920–1930 гг.; II этап – 1931–1957 гг.; III этап – 1958–1980 гг.

Хронологические рамки выделенных этапов отражают общий ход процесса развития архивного образования как элемента высшего образования. Для каждого из этапов характерны специфические особенности развития педагогической науки и практики архивного образования, качественное своеобразие объекта нашего исследования.

За исходную границу взяты 20-е гг. XX века, которые связаны со становлением советской исторической науки, выработкой основных концептуальных положений о развитии архивного дела в стране. В течение этого времени дореволюционная структура архивного образования была фактически ликвидирована. Содержание, структуру и организационные формы новой системы высшего образования определяли партийные и правительственные документы.

Взаимозависимость социальных подсистем – образования и науки, связующим элементом которых является ученый, преподаватель, в истории России периода 20–30-х гг. носила специфический характер: историческая наука и архивное образование подвергались жесткому политическому диктату, идеологическому и физическому уничтожению, что позволило исследователям называть историческую науку «репрессированной наукой» и говорить об «изгнании науки».

Характеризуя 20 гг. XX века как начальный период развития высшего архивного образования в советское время, следует отметить, что это было время создания принципиально новой системы архивного образования, в основе которой лежали профессиональное направление и развитие содержания обучения. Несмотря на идеологическую окраску всего высшего образования в стране, в 1930 г. открывается Институт архивоведения (в 1932–1991 гг. Историко-архивный институт), название которого указывало на связь исторической науки с архивным делом, а также на позицию ученых о превосходстве архивоведения или общеисторической подготовки [3].

Кроме подготовки специалистов для архивов, Историко-архивный институт взял на себя функции научного и методического центра архивной отрасли, активно развивая это научное направление и разрабатывая методические рекомендации и правила для архивов. Специфика ситуации в области обеспечения архивов кадрами в советский период определялась тем, что вплоть до 70-х гг. Историко-архивный институт был единственным в стране учебным заведением, которое готовило архивистов [4].

Характерными особенностями образовательной парадигмы этого периода была ориентация системы образования на реализацию потребности общества в подготовке профессиональных архивных кадров, практическая направленность в организации учебного процесса.

Следующим этапом развития архивного образования в системе высшего образования определяем 1931–1957 гг.

Нижняя граница этого этапа совпадает с началом реформирования системы высшего архивного образования, утверждением политизированной концепции истории государственных архивов в качестве ведущей системы взглядов на архивное дело, ограничиваются рамки исследовательской проблематики, но в то же время происходил значительный сдвиг в изучении методики архивной работы.

Верхний предел рассматриваемого этапа – 80-е гг. – совпадает с кризисом советского образования и началом кардинальных изменений в стране, связанных с процессами перестройки административной системы управления и реформирования высшего образовательного пространства.

Проведенное исследование позволяет определить период 1958–1980 гг. как этап развития архивного образования в условиях противоречий в общественно-политической и культурно-образовательной жизни страны. Характерной особенностью образовательной парадигмы этого периода было постепенное ослабление идеологического давления на историческую науку. Благодаря этому расширилась проблематика исследований, увеличилось количество работ не только по истории архивных учреждений страны в целом, но и по отдельным ее регионам.

Историко-педагогический анализ развития архивного образования в 20–80 гг. XX века позволяет сделать вывод о различных его направлениях в системе высшего образования. Учитывая, что периодизация невозможна без идеализаций, упрощений и схематизаций, которые позволяют показать генезис изучаемого процесса, выясняя свойства и характер качественных изменений архивного образования, которые являются показателем того или иного

направления его развития от этапа к этапу, утверждаем, что каждое методическое направление этого развития вполне соответствовало условиям конкретного исторического времени.

Список литературы

1. **Гринин Л.Е.** Периодизация истории: теоретико-математический анализ / Л.Е. Гринин // История и математика. Проблемы периодизации исторических макропроцессов / под ред. Л.Е. Гринина, А.В. Коротаева, С.Ю. Малкова. – М. : Комкнига, 2006. – С. 53–79.
2. **Гущина Е.А.** К вопросу о периодизации истории культуры [Электронный ресурс] / Е.А. Гущина // Науки о культуре – шаг в XXI век : материалы 229 конф.-семинара молодых ученых (Москва, 20–21 апр. 2000). – М. : Рос. Ин-т Культурологии, 2000. – С. 9–14. – Режим доступа : http://www.earthburg.ru/earthadm/php/data/culturology/theme_1/gushina.htm.
3. **Киселев М.Ю.** Архивное образование и архивы: взгляд историка-архивиста 1950-х годов [Электронный ресурс] / М.Ю. Киселев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhivnoe-obrazovanie-i-arhivy-vzglyad-istorika-arhivista-1950-h-godov>.
4. **Мазур Л.Н.** Профессиональная подготовка документоведов и архивистов [Электронный ресурс] / Л.Н. Мазур. – Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/19638/1/arp-2013-22.pdf>.
5. **Струминский В.Я.** О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики / В.Я. Струминский // Советская педагогика. – 1958. – № 2. – С. 139–165, С. 112–115.
6. **Юдин А.В.** Еще раз о вопросах периодизации истории антиковедения: по поводу рецензии С.Б. Криха / А.В. Юдин // Диалог со временем. – 2011. – №34. – С. 378–387.

Ponassenko A.V.

Periodization of the development of archival education in Russia: 20-80-s of the twentieth century

The article presents the periodization of the development of archival education in Russia: 20-80 years of the twentieth century. The prerequisites for the formation and development of higher archival education in Russia during the study period are characterized.

Key words: archival education, higher education, periodization, Historical and Archival Institute.

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

Токмачева Марина Алексеевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
tok_marina@mail.ru

Этапы развития отечественного семейного воспитания конца XVIII – начала XX вв.

Сегодняшние глобальные политические, социально-экономические и образовательные процессы в мире усиливают тенденции взаимовлияния культур, становятся причиной жесткой конкуренции различных культурно-цивилизационных моделей, каждая из которых оказывает свое влияние на развитие мировой педагогики. Данное исследование посвящено изучению процесса семейного воспитания эпохи конца XVIII – начала XX века, когда происходили коренные преобразования в области российского просвещения, и помогает прояснить, как в условиях столкновения различных концепций в борьбе за доминантное место в национальной культуре сделать правильный педагогический выбор.

Ключевые слова: семейное воспитание, эпоха Русского Просвещения, становление отечественной педагогики.

Социальные перемены, которые происходили с конца XVIII по начало XX вв., поставили российское общество в сложные условия политических и идеологических противоречий. Несмотря на это, отечественная педагогическая мысль того времени совершила гигантский качественный прорыв от разрозненных заимствованных теорий к закреплённой в своем общественном статусе педагогической науке. Полтора столетия, как отмечает А.В. Бабаян, это как раз тот срок, в который определяются основные подходы к объекту и субъекту гуманитарной науки, осмысливаются ее связи с культурно-историческими явлениями [1, с. 5].

Конец XVIII века выбран нами в качестве нижней границы исследования ввиду кардинальных изменений светско-религиозных отношений в обществе. Именно с этого периода вплоть до начала XX века Российское государство активно сотрудничает с Церковью, в особенности в вопросах воспитания подрастающего поколения. В то же время исследователи в области истории педагогики С.В. Акулов, И.А. Алешинцев, А.А. Кизеветтер, Г.К. Шмид и др. определяют конец XVIII – начало XIX вв. как эпоху все еще сильного вли-

яния мировоззренческих концепций европейских просветителей Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро, Вольтера. С ними согласуется периодизация исследователей в области русской культуры, называющих конец XVIII – начало XIX вв. одновременно «периодом русского Просвещения», и «периодом “просвещенного абсолютизма”» в России [2, с. 5–27]. Под воздействием идей французских просветителей происходит существенный отрыв педагогической мысли от религиозных идей, провозглашаются гуманистические подходы к целям, задачам, принципам, средствам и содержанию воспитания, которые нацелены на «замещение Бога» силой человеческого разума.

Отечественная аутентичная научная литература о семейном воспитании в период конца XVIII – начала XIX вв. практически отсутствует. Появляются отдельные труды А.А. Барсова, И.И. Бецкого, И.И. Панина, А.А. Прокоповича-Антонского, В.Ф. Одоевского, Е.А. Энгельгардта, однако все они строят свои теоретические разработки и практическую деятельность на идейном основании европейского гуманизма и пытаются создать некий симбиоз западного и русского воспитания. Из педагогических трактатов Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо ими черпаются идеи о формировании «новой породы людей», согласно которой родители передают государству свое естественное право на воспитание потомства.

Видный педагог-просветитель И.И. Бецкой, которому было поручено «выведение» этой «породы», приходит к выводу о необходимости отделения детей в 5–6-летнем возрасте от их родителей «как от источника заразы» [4, с. 235] и всецелой передачи процесса воспитания специальным училищам. По мнению П.Ф. Каптерева, подчинение себе государством семейного образования снизило заинтересованность родителей в самостоятельном воспитании потомства, спровоцировало их индифферентность к делу формирования личностей детей, ослабило нравственные связи между поколениями [там же, с. 262–264].

Западно-гуманистические идеи, по мнению современных исследователей А.П. Булкина, Э.В. Гилязовой, М.А. Гончарова, И.Г. Троян и др., особенно активно проникали в сферу семейного воспитания русской аристократии. Их «переносчиками» являлись, в основном, вошедшие в моду наемные педагоги и гувернеры иностранного происхождения, проводившие с детьми больше времени, нежели занятые светской жизнью родители. Эпоху на стыке столетий метко охарактеризовал ее современник академик С.П. Шевырев: «Франция, Англия, Германия, Швейцария, Италия вторглись в наш домашний быт в лице бесчисленных пестунов и учителей; языки и понятия смешались; Русский человек стал легко превращаться в Француза, Немца, Англичанина и так далее, – и семья Русская представила другую крайность, совершенно противоположную прежней» [9, с. 243].

Прозападные тенденции в педагогике той эпохи видит и современный историк Т.А. Володина: «получалось, что чем более образованным был человек, тем больше он проникался чужеземной культурой» [3, с. 149]. Французский мемуарист, проживший десять лет при дворе Екатерины, отмечал, что русские, в большинстве своем воспитанные французскими педагогами, тяготели к этой нации, знали французский язык и историю лучше, чем свою

историю, а Франция, не являясь их фактической родиной, становилась им эмоционально ближе, чем Россия [12, с. 176].

По мнению В.М. Меньшикова, эпоха Просвещения, не отрицая прямую нравственности, отменила ее «онтологическую необходимость» [6, с. 67], отказавшись от духовности, чем запустила процесс уничтожения и той, и другой. Православие для русской аристократии из образа жизни превратилось в морально-этическую систему и часть национального фольклора. Усугубляющийся разрыв между просвещенной, но лишенной веры элитой и безграмотным, но богобоязненным народом закреплял ассоциацию православной культуры с невежеством, пережитком прошлого. Постепенно дехристианизация, начавшаяся с узкой аристократической среды, охватывала все более широкие массы, запустив процесс размывания социального статуса русской семьи.

Таким образом, ценностные приоритеты российского общества в конце XVIII – начале XIX вв. разделились по сословному принципу: в крестьянских семьях по инерции доминировало традиционно-православное воспитание, в то время как дворянские круги прониклись идеями европейских просветителей. Это позволяет первый этап нашего исследования обозначить как «Эпоху русского Просвещения» и определить его хронологические рамки: последняя четверть XVIII – первая четверть XIX вв.

Как отмечает Ю.М. Лотман, «Наполеон подвел черту под оптимистическими надеждами эпохи Просвещения» [5, с. 13], чем открыл новую культурно-историческую веху. Современные исследователи в области истории педагогики А.А. Андреев, А.В. Бабаян, Н.В. Рада и др. единодушно называют начало XIX века временем зарождения отечественных научных теорий и концепций, а также альтернативных идей в области семейного воспитания, происходящих на фоне возрастающего общественного самосознания.

Одним из переломных событий этого периода является также Декабрьское восстание 1825 года, пришедшее на первый год правления Николая I. Усмотрев его причину именно в падении авторитета семейного воспитания, император впервые публично и всенародно забил тревогу о нравственном кризисе российского общества, призвав начать его духовно-нравственное возрождение с восстановления авторитета семьи, о чем было указано в Высочайшем Манифесте и в Высочайшем распоряжении Министерству народного просвещения от 19 августа 1827 г. В социуме начали утверждаться новые ценности: семья, патриотизм, гражданственность, вера в духовные возможности личности. Однако даже высочайшие указы не в состоянии были в краткие сроки изменить образовательную реальность ввиду ее определенной инерционности. Западная мысль еще долго доминировала в сфере отечественного просвещения.

О чрезвычайной сложности компиляции европейской цивилизации и народной культуры высказывался министр народного просвещения С.С. Уваров: «Каким искусством надо обладать, чтобы взять от просвещения лишь то, что необходимо для существования великого государства и решительно откинуть все, что несет в себе семена Беспорядка и потрясений?» [10, с. 96–100], – и как русский ответ на европейские «Свободу! Равенство! Братство!» предложил знаменитую триаду «Православие. Самодержавие. Народность», на которой

утверждались вся дальнейшая государственная система образования и семейное воспитание в России.

Во второй четверти XIX в. публикуются статьи С.П. Шевырева о необходимости баланса между семейным и государственным воспитанием, издаются педагогические журналы («Журнал воспитания», «Педагогический журнал»), печатается «Словарь физического и нравственного воспитания» князя Енгальчева. Духовно-нравственному воспитанию посвящают труды князь А.А. Ширинский-Шихматов, архиепископ Евсевий (Орлинский), академик И.И. Давыдов. Риторика всех вышеуказанных авторов носит выраженный религиозно-национальный характер в духе допетровской педагогики.

Последовательными выразителями теории официальной народности стали также представители движения славянофилов в лице И.В. Киреевского, А.С. Хомякова, С.П. Шевырева и др., продвигавших идею «возвышения духовного» как главную цель воспитания, при этом активно выступавших против засилья западноевропейских идей как угрозы семье и нации. К сторонникам национально-ориентированного развития России можно также отнести представителей культуры и науки В.И. Даля, А.С. Пушкина, М.И. Глинку, Н.В. Гоголя, М.П. Мусоргского, Д.И. Менделеева и др.

Русским религиозным мыслителям, рассматривающим человека как «образ Божий», противостояли «западники», сторонники развития отечественной педагогической науки по образцам, отработанным в Западной Европе: В.Ф. Одоевский, А.И. Герцен, Н.В. Станкевич, В.Г. Белинский, Т.Н. Грановский, Д.И. Писарев, в том числе и их крайнее крыло в лице Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, М.А. Бакунина, ратовавшие за революционные преобразования в системе воспитания по образцу европейского Просвещения и немецкой классической философии. С середины XIX века, по словам В.В. Розанова, русская педагогика расщепилась на «правое» и «левое» движение. При этом все «левое» движение «отшатнулось от всего духовного» [8, с. 268].

В 1856 году вышла в свет статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», вызвавшая в среде ученых бурную дискуссию и окончательно разбудившая спавшую «до тех пор педагогическую мысль» [11, с. 160]. В статье ученый определяет главную цель воспитания – формирование высоконравственной личности, в которой первостепенную роль играют ее духовные качества, а не специализация и профессия: «Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку. Дайте ему время подчинить наружного» [7, с. 47].

Вдохновленный выводами известного хирурга и педагога, К.Д. Ушинский пишет ряд статей, где продолжает и раскрывает идею о человеке и создает фундаментальную «Педагогическую антропологию», основу которой составляет национальная идея, основанная на христианстве. Размышляя о семейном воспитании, педагог подчеркивал значение православной культуры, воспитывающей своими традициями и богослужебной практикой «лучше любых воспитателей» [11, с. 122].

Параллельно с К.Д. Ушинским свой взгляд на семью как на первичную среду раскрытия «Высшего Я» высказывают С.С. Гогоцкий и П.Д. Юркевич. Методологической базой педагогической системы П.Д. Юркевича стала идея кордоцентризма, учения о сердце как главном средоточии душевной и духов-

ной жизни человека. Этим утверждением он развивает мысль своего учителя С.С. Гогоцкого, подчеркивающего, что умственное воспитание, проводимое в отрыве от нравственного, неизбежно приведет к падению нравов.

Таким образом, в середине XIX в., благодаря отечественным гениям в области педагогики, философии, литературы, меняются ценностные приоритеты. В российском обществе осознается необходимость восстановления приоритета духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений на основе традиционной православной культуры, это дает толчок к зарождению русской аутентичной научно-педагогической мысли. Однако в дворянских кругах еще сильны педагогические заимствования европейских методов, программ, учебников, кадров, что продлевает влияние западных гуманистических идей. Это порождает противоречия в обществе: с одной стороны, возрождение православных ценностей, проводимое русскими монархами и поддерживаемое народом, с другой – отвергавшая традиции аристократическая прослойка, заразившаяся духом атеизма и нигилизма. Это дает основание обозначить второй этап нашего исследования как «Эпоху зарождения отечественной педагогической науки» и хронологически ограничить его второй и третьей четвертями XIX в.

Третий хронологический период исследования берет свое начало с последней четверти XIX века, когда достояние педагогической мысли стало научно осмысленным и активно вошло в жизнь российского общества и семьи: русская педагогика стала развиваться как наука. Данный этап характеризуется противостоянием двух основных направлений в воспитании: консервативного (национально-религиозного) и демократического (западно-гуманистического).

Русская консервативная идея возникла как реакция на Французскую революцию и либеральную идеологию Просвещения, а также возроставшую зависимость России от Европы. Переломным моментом стало убийство императора Александра II, по поводу которого 29 апреля 1881 г. был издан Высочайший Манифест «О призыве всех верных подданных к служению верою и правдою Его Императорскому Величеству и Государству, к искоренению гнусной крамолы, к утверждению веры и нравственности, доброму воспитанию детей, к истреблению неправды и хищения, к водворению порядка и правды в действии учреждений России», получивший краткое название – «О незыблемости Самодержавия».

К этому времени уже был заложен теоретический фундамент для православной педагогической науки. Вслед за К.Д. Ушинским, свой взгляд на семью как на первичную среду духовного становления личности высказывают В.Я. Стоюнин, Х.Д. Алчевская, Н.А. Бердяев, М.М. Манасеина, К.П. Победоносцев, С.А. Рачинский, В.В. Розанов, М.Б. Чистяков и др. Несмотря на некоторые различия в подходах к постижению смысла семейного воспитания, их объединяют общие христианско-антропологические основания.

В.Я. Стоюнин разрабатывал концепцию соотношения школьной и семейной педагогики, которая заключалась в воспитании просвещенного гражданина на основе вековых традиций народной педагогики. Б.М. Чистяков называл семью «первой церковью», в которой пробуждаются врожденные начала

духовности ребенка. Антропологические основы теории семейного воспитания изучала во второй половине XIX века врач и педагог М.М. Манасеина, по мнению которой ребенок до 8 лет «мыслит чувствами», а потому его необходимо с первых дней жизни снабдить нравственной опорой, которая закладывается исключительно на духовности.

Схожий взгляд на задачи семейного воспитания мы находим у С.А. Рачинского. Доказав на практике возможность исконно русского, отличного от западной системы образования, педагог-энтузиаст в основу своей школы закладывает влияние семьи и православные устои народной жизни. Тему тесной взаимодополнительности семьи и школы, поднимает преподаватель В.О. Ключевский в своей статье «Два воспитания». Вслед за С.А. Рачинским и В.О. Ключевским идею важности религиозного воспитания продолжает В.В. Розанов, чьи труды пронизаны защитой института семьи как исходной культурно-воспитательной среды общества.

Серьезное значение в привитии ребенку чувства национально-религиозной идентичности русские педагоги отводили правильному подбору литературы для чтения с детьми. Луганский педагог Х.Д. Алчевская издает критический указатель книг для народного и детского чтения, первый раздел которого посвящен воспитательной литературе религиозного содержания.

Одним из главных консерваторов и идеологов национального воспитания на православных началах на этом этапе был крупный мыслитель К.П. Победоносцев, рассматривавший семью в неразрывной связи со школой и Церковью.

Несмотря на консервативные тенденции рубежа XIX–XX вв., мировоззренческие противоречия давали о себе знать во всех сферах русской жизни. Таким образом, аксиологические приоритеты в воспитании в России конца XIX – начала XX вв. можно оценить как крайне противоречивые: материалистическая философия, выросшая на западном гуманизме, оппонировала отечественной научно-религиозной мысли. Эти две мировоззренческие парадигмы по-разному видели решение одних и тех же проблем нравственного толка: если первостепенной целью православного воспитания являлось духовное совершенствование личности во имя приближения к Богу, то западно-гуманистическое направление акцентировало важность всестороннего развития человека во имя самого человека.

Это позволяет третий этап данного исследования обозначить как «Эпоха становления отечественной педагогической науки» и заключить его в хронологические рамки последней четверти XIX – начала XX вв.

В соответствии с изложенным, данный историографический комплекс можно разделить на три этапа, границы которых характеризуются качественными изменениями, произошедшими в ценностно-мировоззренческих взглядах российского общества конца XVIII – начала XX вв. и нашедшими свое отражение в отечественном семейном воспитании: I этап – «Эпоха русского Просвещения» – последняя четверть XVIII и первая четверть XIX вв.; II этап – «Эпоха зарождения отечественной педагогической науки» – вторая и третья четверти XIX в.; III этап – «Эпоха становления отечественной педагогической науки» – последняя четверть XIX – начало XX вв.

В обращении российского общества исследуемого периода к своим духовным традициям после столетнего господства западной гуманистической идеологии, в активизации патриотических народных чувств и возврате к православным основам семейного воспитания определенно обнаруживаются черты и потребности современного общества. Особенно значимым, на наш взгляд, для современной теории воспитания является изучение вариантов сосуществования двух мировоззренческих парадигм, двух цивилизаций: западной либеральной, выросшей на почве внерелигиозного гуманизма, и русской традиционной, имеющей древние христианские корни.

Список литературы

1. **Бабаян А.В.** Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Бабаян Анжела Владиславовна. – Майкоп, 2006. – 379 с.
2. **Берков П.Н.** Основные вопросы изучения русского просветительства / П.Н. Берков // Проблемы русского Просвещения в литературе XVIII века. – Л. : Издательство АН СССР, 1961. – С. 5–27.
3. **Володина Т.А.** «Русская история» С.Н. Глинки и общественные настроения в России в начале XIX в. / Т.А. Володина // Вопросы истории. – 2002. – № 4. – С. 149.
4. **Каптерев П.Ф.** История русской педагогики / П.Ф. Каптерев; предисл. Н.Н. Бордовской. – СПб. : Алтейя, 2004. – 560 с.
5. **Лотман Ю.М.** Очерки по истории русской культуры XVIII века // Из истории русской культуры XVIII – нач. XIX в.: в 5 т. Т. 4 / Ю.М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – С. 13–349.
6. **Меньшиков В.М.** Православная культура и развитие российского воспитания и образования / В.М. Меньшиков. – Курск, 2016. – 432 с.
7. **Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов; сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.
8. **Розанов В.В.** Сумерки Просвещения / В.В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.
9. **Солодянкина О.Ю.** Иностранцы гувернантки в России, вторая половина XVIII – первая половина XIX веков / О.Ю. Солодянкина. – М. : Академия, 2007. – 511 с.
10. **Уваров С.С.** Письмо Николаю I / С.С. Уваров // Новое литературное обозрение. – М., 1997. – № 26. – С. 96–100.
11. **Ушинский К.Д.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / К.Д. Ушинский; ред. В.Я. Струминский. – М.: ГУПИ, 1954. – 733 с.
12. **Masson C.F.Ph.** Mémoires secrets sur la Russie et particulièrement sur la fin du règne de Catherine II et le commencement de celui de Paul Ier , formant un tableau des moeurs de St-Petersbourg à la fin du XVIIIe siècle / Ch.F.Ph. Masson. – Paris: Chez Charles Pougens, 1800. – 295 p.

**Turyanskaya O.F.,
Tokmacheva M.A**

**Stages of development of domestic family education
late XVIII - early XX centuries**

Today's interaction of global political, socio-economic and educational processes in the world strengthens the trends of mutual influence of cultures, becomes the cause of fierce competition between various cultural and civilizational models, each of which has its own impact on the development of world pedagogy. This study is devoted to the study of the process of family education of the late XVIIIth – early XXth century, when there were fundamental changes in the field of Russian education, and will help clarify how to make the right pedagogical choice in the context of a clash of various concepts in the struggle for a dominant place in national culture.

Key words: family education, Russian Enlightenment era, formation of national pedagogy.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.015.311:373.2.091.2

Лашенцова Ирина Анатольевна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
irinamir22@list.ru

Образовательная среда дошкольной образовательной организации как условие формирования познавательного интереса у старших дошкольников

В статье раскрыты понятия «образовательная среда», «развивающая предметно-пространственная среда», конкретизированы условия моделирования образовательной среды в процессе формирования познавательного интереса у старших дошкольников.

Ключевые слова: старший дошкольник, образовательная среда, развивающая предметно-пространственная среда, познавательный интерес.

Развитие современного «информационного» общества устанавливает новые требования к формированию системы знаний ребенком, начиная с дошкольного возраста. В соответствии с Государственным стандартом дошкольного образования Луганской Народной Республики одной из важнейших задач является создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и окружающим миром. Правильно организованная образовательная среда способствует социализации ребенка, влияет на все аспекты его развития, одним из условий которого является формирование познавательного интереса дошкольников, что, безусловно, оказывает благоприятное влияние на целостное развитие личности. Поэтому на современном этапе развития системы дошкольного образования наибольшую остроту приобрела необходимость организации продуктивной образовательной среды ДОО, способствующей формированию познавательного интереса у старших дошкольников средствами художественного слова.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения научно-педагогических основ организации образовательной среды в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), которые были бы средой личностного развития ребенка и обеспечивали качественное формирование познавательного интереса у старших дошкольников средствами художественного слова. Одним из эффективных путей решения этой задачи яв-

ляется построение доступной информационной образовательной среды.

Целью данной статьи является анализ сущности понятия «образовательная среда», «развивающая предметно-пространственная среда», конкретизация условий построения образовательной среды в процессе формирования познавательного интереса у старших дошкольников.

Решение проблемы формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста мы осуществляли на основе современных концепций развития образовательной среды (Е.Л. Крутий, С.К. Нартова-Бочавер, Е.В. Оспенникова, В.И. Панов, А.К. Сорокина, М. Черноушек, В.А. Ясвин, D. Stokols и др.); подходов к пониманию механизмов формирования познавательного интереса (Т.И. Бабаева, Н.Г. Белоус, П.П. Блонский, Л.И. Божович, С.К. Бондырева, Н.В. Гавриш, О.А. Карабанова, Р.А. Кирьянова, В.Т. Кудрявцев, Л.М. Маневцова, В.И. Слободчиков и др.); теоретико-прикладных исследований в области формирования познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, Н.Н. Поддяков, Д.Б. Эльконин и др.).

Поскольку для результативного формирования познавательного интереса у старших дошкольников необходима специально организованная образовательная среда в ДОО, рассмотрим сущность этого понятия.

Среда, которая окружает ребенка в ДОО, влияет на формирование картины мира дошкольника, способствует получению и обогащению представлений о собственном Я. По мнению В.А. Петровского, взрослый для ребенка является одним из основных участников процесса личностного развития [8]. Именно совместная деятельность взрослых и детей, их сотрудничество в реальных, живых контактах друг с другом создают ту среду, в которой происходит познание, самопознание и взаимопознание ребенка и воспитателя.

По мнению В.И. Слободчикова, среда как совокупность условий, обстоятельств, которые окружают индивида, «для образования не является однозначной и наперед заданной, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности; где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [10, с. 76].

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как систему «влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [13, с. 54]. Качество образовательной среды, по мнению В.А. Ясвина, «может определяться способностью данной среды обеспечивать всех субъектов образовательного процесса системой возможностей, связанных с удовлетворением их базовых потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития» [13, с. 56].

Согласно современным исследованиям, под образовательной средой понимают пространство, где осуществляется развитие индивидуальных возможностей ребенка в разных аспектах человеческого бытия, становление основ внутренней свободы и самостоятельности ребенка в отношениях между

людьми и окружающей средой (Н.В. Гавриш, Е.Л. Крутий). По мнению исследователей, главными характеристиками образовательной среды ДОО должны выступать: культуросообразность; гуманистичность; развивающий характер; творческий характер; здоровьесбережение; безопасность; комфортность. Ученые рассматривают образовательную среду дошкольного образовательного учреждения как единство трех компонентов: предметно-пространственного, психолого-методического и субъектного. В соответствии с содержанием и задачами формирования познавательного интереса у старших дошкольников предметно-пространственный компонент составляют разнообразные книги, носители информации и оформление читательской среды (уголки, центры, библиотека, материал для сюжетных игр и различных видов театров и т.д.); психолого-методический – формы, методы, приемы, технологии; субъектный – педагоги, родители, другие дети, представители социального окружения.

На основе анализа философской, социально-психологической и педагогической литературы выявлено, что образовательная среда ДОО рассматривается как пространство коммуникаций, которое привлекает субъекта к процессу освоения, применения, обмена и распространения культурных ценностей. Являясь неотъемлемой частью культуры, образовательная среда рассматривается и как подсистема социокультурной среды.

В исследованиях, посвященных теории и практике дошкольного образования, часто встречается понятие «развивающая среда», «развивающая предметно-пространственная среда» (РППС), которые, прежде всего, рассматривают это явление на основе параметра «предметы». Более полно учитывает специфику деятельности ДОО, ориентиры развития детей концепция развивающей среды, разработанная группой исследователей в составе В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной и Л.П. Стрелковой [8].

В соответствии с этой концепцией, развивающая среда рассматривается как целесообразно организованная совокупность материальных объектов, предметов, которые находятся в определенных пространственных взаимоотношениях и непосредственно включенных в контекст развития ребенка [8].

Согласно исследованиям И.А. Баевой, Е.Л. Крутий, С.В. Тарасова, развивающая среда является одним из компонентов образовательной среды ДОО, включающая:

1. Освоение содержания дошкольного образования.
2. Развивающую предметно-пространственную среду.
3. Взаимодействие с разными образовательными институтами, социальными партнерами и участниками педагогического процесса [2; 11].

В нашем исследовании мы будем опираться на определение С.Л. Новоселовой, которая рассматривает *развивающую предметную среду как систему материальных объектов деятельности ребенка, которые воздействуют на духовное и физическое развитие ребенка. Обогащенная развивающая среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка* [7]. Все компоненты предметной среды как в помещении, так и вне его, должны увязываться между собой по содержанию, масштабу, художественному решению [7]. Исследуя развивающий ха-

рактик предметной среды, С.Л. Новоселова подчеркивает, что благодаря своим свойствам и содержанию среда должна создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям актуального физического и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития [7].

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда – это система материальных объектов и средств деятельности ребенка, которая способствует духовному и физическому развитию дошкольника в соответствии с требованиями Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования ЛНР [9]. Развивающая предметно-пространственная среда – это часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Проектируя РППС в ДОО, мы опирались на положение С.Л. Выготского о том, что среда является «зоной ближайшего развития» воспитанника; на положение Ш.А. Амонашвили о сотрудничестве педагога и ребенка как условие его развития, в частности, формирования познавательного интереса, выходящего за пределы детской комнаты [1]. Как подчеркивает Г.Н. Любимова, РППС необходимо создавать таким образом, чтобы ребенок мог жить в трех пространствах: «сомасштабном действиям его рук (масштаб «глаз – рука»), сомасштабном его росту и сомасштабном предметному миру взрослых» [4, с. 10].

Планируя РППС ДОО, мы учитывали ее широкий спектр функций: информационно-познавательная, развивающая, воспитательная, стимулирующая, функция сохранения здоровья и организационная.

При моделировании РППС в ДОО мы ориентировались на общедидактические принципы (В.А. Петровский, Р.М. Чумичева): активности, динамичности, эмоциогенности, творческо-гуманной направленности, свободы и самостоятельности, интегративности и др. [8; 12]; а также принципы рационального размещения, «прозрачности», «вхождения» в зону, связанные с наполнением их эстетическими материалами и оборудованием.

Построение РППС должно осуществляться на основе гендерного и полоролевого подходов, предполагающих, что среда для мальчиков должна способствовать воспитанию мужских начал: выносливости, силы, воли, уважения к сверстникам, взрослым, девочкам; развитие любознательности, принятие нестандартных решений, самостоятельности, справедливости, взаимопомощи. Среда для девочек должна способствовать воспитанию женских начал: аккуратности, бережливости, этики общения, эстетических качеств, нравственности, любви к ближнему, женственности, умению выглядеть красиво и опрятно.

М.В. Корепанова считает, что «возможны разные варианты создания развивающей предметно-пространственной среды, но при условии, что учитывается возрастная и гендерная специфика для реализации общеобразовательной программы, возможность свободного выбора детьми материалов, видов ак-

тивности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей» [3, с. 62].

Требования *Государственного образовательного стандарта дошкольного образования ЛНР к организации развивающей предметно-пространственной среды раскрыты в* Примерной образовательной программе дошкольного образования ЛНР «Страна детства», согласно которой РППС ДОО должна быть: содержательной, развивающей, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной, здоровьесберегающей, эстетически привлекательной [9]. Также РППС должна быть насыщенной, пригодной для совместной деятельности взрослого и ребенка, самостоятельной деятельности детей, отвечающей потребностям детского возраста, развивающей и эмоционально комфортной.

Пространство группы предлагается организовывать в виде разграниченных «центров активности». Центры активности – это один из элементов пространства детской реализации. Они предназначены в первую очередь для самостоятельных занятий детей, чтобы каждый ребенок мог найти себе занятие по интересам [9].

Оснащение центров активности должно меняться в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса [8; 9].

В качестве центров активности и их примерного наполнения могут выступать:

– центр двигательной активности (спортивный инвентарь, атрибуты для подвижных и малоподвижных игр);

– центр социальной активности (атрибуты к сюжетно-ролевым играм, дидактические и настольно-печатные игры, познавательная и художественная литература, фотоальбомы, иллюстрации для рассматривания и обсуждения различных ситуаций, театры, ширмы, атрибуты и т.п.);

– центр поисковой активности (материал для проведения элементарных опытов, мини-лаборатории, наборы для экспериментирования с водой и песком);

– центр творческой активности (библиотека, фонотека, портреты писателей и поэтов, музыкальные игрушки, портреты композиторов, карандаши, бумага, репродукции картин и т.п.);

– центр познавательной активности (мягкие строительно-игровые модули, конструкторы, схемы для моделей из конструктора и деревянных кубиков и т.п.; комнатные растения, паспорта растений, календарь природы, глобус, макеты, картинки с сезонными изменениями природы, отражающие время суток (день, ночь), лепбуки на экологическую тематику, природный и бросовый материал, литература природоведческого содержания, альбомы, аудио- и видеоматериалы на природоведческую тематику и т.п.; счетный материал, цифры, разрезные картинки, схемы, модели, математические дидактические игры и т.п.; государственная символика ЛНР, предметы декоративно-прикладного искусства (русские народные игрушки, тканые и вышитые изделия: скатерти, полотенца, одежда; керамика: тарелки, вазы и др.; изделия из лозы: корзинки и др.; образец народного костюма – наглядный материал, подборка детской художественной

литературы и книги о родном крае, подборка коллекции полезных ископаемых, альбомы (тематические папки) с иллюстрациями, изображения растений и животных нашего края; «Красная книга ЛНР» и др.; картотека дидактических игр по нравственно-патриотическому воспитанию и т.п.).

Однако базисные компоненты РППС включают не только групповые помещения, но и другие функциональные пространства: методический кабинет, кабинет заведующего ДОО, практического психолога, учителя-логопеда, медицинский кабинет, мини-музей, музыкальный и спортивный залы, изостудию, зимний сад, коридоры и рекреации, пищеблок, помещения, обеспечивающие быт ДОО, входы на территорию, архитектурный облик и внешний вид ДОО, прогулочные площадки и павильоны, физкультурно-оздоровительный комплекс и т.д. [5; 6]. Таким образом реализуется полноценное развитие ребенка во всех трех масштабах (Г.Н. Любимова).

Успешность совместной деятельности и степень результативности индивида, который принимает участие в ней, зависит от множества причин психологического характера. Важную роль в этом играют особенности «территориального поведения детей» (термин А.И. Савенкова). Ребенок не случайно занимает то или иное место в пространстве и он не равнодушен к этим перемещениям, которые в этом пространстве происходят. Его настроение, успешность в деятельности в значительной степени определяются данным фактором [6].

Таким образом, исходя из исследования, для результативного формирования познавательного интереса у старших дошкольников средствами художественного слова в образовательном пространстве ДОО необходимо соблюдать следующие условия: учитывать характеристики образовательной среды ДОО, опираться на принципы, функции, подходы (гендерный и полоролевой) образовательной среды ДОО, соблюдать требования к РППС, наполнять центры активности новым, современным, легко доступным материалом, особенно опираясь на художественное слово в виде книг с иллюстрациями, видео- и аудиозаписей, активно включать в образовательную среду не только групповые помещения, но и другие функциональные пространства.

Список литературы

1. **Амонашвили Ш.А.** Здравствуйте, дети! Пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили; пред.. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
2. **Баева И.А.** Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 271 с.
3. **Корепанова М.В.** Роль культурных практик в образовательной деятельности дошкольников / М.В. Корепанова // Ребенок и общество. – 2016. – № 1. – С. 42–46.
4. **Любимова Г.Н.** О специфике предметной среды для детей дома и в дошкольном учреждении / Г.Н. Любимова // Техническая эстетика. – 1977. – № 12. – С. 11–12.
5. **Моделирование пространства** детства в ДОУ как условие сохранения и развития личности ребенка // Моделирование образовательного пространства : Межвуз. сб. науч.тр. – Ростов-н/Д., 1998. – Вып. 2.

6. **Нартова-Бочавер С.К.** Развитие жизненного пространства ребенка в онтогенезе / С.К. Нартова-Бочавер // Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы. – М. : МГПИ, 2001. – С. 39–57.
7. **Новоселова С.Л.** Игра дошкольника / С.Л. Новоселова. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.
8. **Петровский В.А.** Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский [и др.] // Дошкольное образование в России / под ред. Р.Б. Стеркиной. – М. : АСТ, 1996. – С. 57–90.
9. **Примерная образовательная программа** дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства». – Луганск : Пресс-экспресс, 2021. – 413 с.
10. **Слободчиков В.И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
11. **Тарасов С.В.** Школьник в современной образовательной среде / С.В. Тарасов. – СПб. : Образование-Культура, 2000. – 151 с.
12. **Чумичева Р.М.** Управление дошкольным образованием : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.М. Чумичева, Н.А. Платохи-на. – М. : Академия, 2011. – 400 с.
13. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Laschenova I.A.

Educational environment of a preschool educational organization as a condition for the formation of cognitive interest for older preschoolers

The article reveals the concepts of «educational environment», «developing subject-spatial environment», specifies the conditions for modeling the educational environment in the process of forming cognitive interest in older preschoolers.

Key words: senior preschooler, educational environment, developing subject-spatial environment, cognitive interest.

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

Метапредметный подход к феномену успеха в работе учителей обществознания сквозь призму социальной идентичности шестиклассников

Данная статья посвящена применению метапредметного подхода в процессе обучения обществознанию в контексте важных элементов социальной идентичности шестиклассников. Проанализировано содержание учебного материала по феномену успеха, способствующее усвоению детьми важных социальных ролей. Показаны методы, приемы и средства обучения, повышающие эффективность работы на уроках. Приведены примеры творческого домашнего задания, а также воспитательного мероприятия, призванные углубить представления школьников об успехе и повысить мотивацию детей к его достижению. Выделены ожидаемые дидактические и психолого-педагогические эффекты от педагогической деятельности в этом направлении.

Ключевые слова: обществознание, учитель, шестиклассники, успех, методы обучения, средства обучения, социальные роли, социальная идентичность.

За последние годы, в силу действия ряда объективных и субъективных факторов, отечественная система образования подверглась кардинальным трансформациям. Процесс перехода к новым стандартам, обусловленный интеграцией Республик Донбасса в образовательное пространство Российской Федерации, осложняется рядом препятствий, порожденных современной международной ситуацией. Так, серьезную угрозу для всего мира представляет сейчас пандемия коронавируса. Одним из её социальных последствий является периодический переход школ и вузов к обучению в дистанционном (или очно-заочном) формате. Массовое внедрение компьютерных технологий надолго заменило полноценное живое общение. Это привело к ослаблению социальных связей как по линии «ученик-учитель», так и внутри ученических коллективов. Кроме того, педагогам в таких условиях все сложнее добиваться реализации принципов систематичности и последовательности в обучении (о важности которых писал еще Ян Амос Коменский) [7]. Это приводит к тому, что в среде ученической молодежи абстрактное и критическое мышление заменяется «ассоциативным, клиповым и фрагментарным» [5, с. 39]. А значит, существенно сокращаются возможности школы к прививанию своим воспитанникам универсальных стратегий достижения успеха.

Анализ программных документов и содержания учебников позволяет сделать вывод, что значительные возможности для формирования у школь-

ников умений и навыков, соответствующих указанной выше задаче, заложены именно в курсе обществознания. В школах ЛНР и ДНР обществознание преподается уже 7-й год. За это время нашими педагогами накоплен опыт эффективного применения методов и средств обучения, призванных усилить мотивацию учеников к глубокому осмыслению феномена успеха и выработке действенных путей для его достижения в разных жизненных ситуациях. Этот опыт нужно систематизировать и популяризировать. Сказанное выше свидетельствует о том, что тема данной статьи имеет научно-методическую и практическую **актуальность**.

Различные аспекты смежных проблем разрабатывались в трудах ряда исследователей. В концептуально-теоретическом плане мы опирались на личностно-ориентированный и трансдисциплинарный подходы к содержанию образования. Ведущие специалисты по их внедрению в социально-гуманитарные предметы в нашем регионе – соответственно профессор О.Ф. Турянская и доцент А.Е. Левченко [6; 12]. Феномен идентичности в последние годы изучается специалистами-гуманитариями довольно активно, в частности, с исторических (Д.Ю. Бияков и др.), филологических (И.А. Бубнова и др.) и психолого-педагогических (О.В. Амелина, М.В. Шакурова и А.А. Ярышева и др.) позиций [2; 5; 14–15]. Однако, публикаций, посвященных применению метапредметного подхода в контексте социальной идентичности учащихся основной школы, в отечественном образовательном пространстве практически нет. **Цель** настоящей статьи – показать возможности применения метапредметного подхода в обществознании на материалах тем VI класса, связанных с успехом, и выявить потенциал укрепления социальной идентичности учеников в ходе соответствующей учебной и внеклассной работы.

Как известно, **идентичность** – это «внутреннее чувство человека испытывать свою принадлежность к различным социальным, экономическим, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям» [4, с. 54]. Помимо формирования своей идентичности, человек обладает естественным желанием объединиться с кем-то вокруг чего-то общего. То есть человек обладает необходимостью отождествлять себя с кем-то. Э. Эриксон называл это «социальной солидарностью, при которой собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и... соответствует их ожиданиям» [4, с. 57].

В прежние времена (в эпохи древности и средневековья) определить идентичность человека было довольно просто. Ведь в традиционном обществе (при аграрно-ремесленной цивилизации) преобладала сословная идентичность. «В таком обществе идентичности легко узнаваемы, как объективно, так и субъективно... Рыцарь является рыцарем, а крестьянин – крестьянином, как для других, так и для себя самого» [3, с. 265]. Однако «каждый виток изменения мира формировал новые идентичности и новые культуры» [4, с. 57]. Причем, по мере усложнения общественных отношений увеличивалось количество идентичностей личности, формируемых в данном социуме.

Своеобразный «перелом» в этом отношении наступил между эпохой Возрождения и промышленным переворотом. Расцвет культуры, гуманизм, борьба

людей за свои права (которая вылилась сначала в Реформацию, потом в буржуазные революции) – все это неуклонно расширяло свободу выбора каждого человека, а вместе с ней – и ответственность. Ведущей идентичностью в Новое время (по крайней мере, на Западе) стала классовая, при которой статус человека был детерминирован его доходами. Тогда же сильным мира сего стало понятно, что «идентичность человека можно использовать в своих интересах. Другими словами, осуществлять **конструирование** (выделено мною – Д.П.) идентичности, которая нами понимается как «искусственно создаваемая и требующая наличия организации, которая способна обеспечить ее поддержку» [Там же]. Такой организацией стало национальное государство. А главными выразителями воли государственной власти в этом плане стали учреждения образования и культуры.

Поскольку в подростковом возрасте у детей очень развита рефлексия, что связано с самопознанием, поиском смысла жизни, формированием самооценки, самоконтроля и самодисциплины, пубертатный период можно считать сенситивным для формирования социальной идентичности. А в условиях информационного общества этот процесс становится все более многогранным. Школа является важнейшим агентом социализации. Поэтому задача каждого учителя – помочь ребенку сформировать, осознать и укрепить его социальную идентичность, которая, по возможности, будет гармонизировать с задачами государственной образовательной политики.

Каждый учебный предмет формирует у ребенка определенный сегмент научной картины мира и, следовательно, – помогает лучше постичь свое место в этом мире. Однако отдельным учебным предметам недостает целостности в формировании образа окружающего мира и социума. Несколько десятилетий назад сначала ученые, а потом и практикующие педагоги пришли к выводам, что решению проблемы может способствовать более глубокий уровень обобщений. Специалисты-гуманитарии выделяют 4 таких уровня:

– **междисциплинарный** (по сути, это привлечение данных другой учебной дисциплины для облегчения понимания материала исходной; например – географии в истории или истории в литературе);

– **метапредметный** / метадисциплинарный (привлечение данных и/или методов сразу нескольких наук, в результате чего образ изучаемого материального объекта или общественного явления будет максимально полным).

– **мультидисциплинарный** (он востребован в работе экспертных научных групп);

– **трандисциплинарный** (в отечественном образовательном пространстве он пока находится в стадии осмысления и выработки концептуально-теоретических подходов; на Западе он рассматривается как новая парадигма, обеспечивающая выработку универсальной стратегии решения научных задач) [6, с. 7–8].

Как видим, 2 последних подхода предназначены для высшего образования, академической и прикладной науки. Метапредметный же подход, с одной стороны, достаточно «зрелый», с другой – относительно простой во внедрении. Вот почему в последние годы многие школы г. Луганска в той или иной формулировке включили его в поле научно-методических проблем, над которыми работают их коллективы.

Перед анализом применения метапредметного подхода в курсе обществознания целесообразно отметить, какие **компоненты социальной идентичности** школьников помогает формировать содержание данного учебного предмета в VI классе. Содержание учебного материала предполагает не только содействие усвоению социальных ролей, которые ученики играют в данный момент времени, но и формирование положительного образа тех ролей, к которым детям следует стремиться в будущем. Сопоставление содержательных блоков учебника и соответствующих им социальных ролей представлено в табл. 1.

Таблица 1

№ п/п	Название раздела	Параграфы	Социальные роли как базовые элементы идентичности ребенка
1	Человек в социальном измерении	1–5	Я – личность , «готовая к самоопределению, наполненная содержанием, обладающая мышлением, способная к продуктивной деятельности, обладающая самосознанием, самооценкой и, конечно же, основами индивидуальности» [5, с. 38].
2	Человек среди людей	6–9	Я – член общества , который готов к гармоничному взаимодействию с другими его членами, способный добиваться успеха при соблюдении социальных норм, без ущемления прав и свобод других людей.
3	Нравственные основы жизни	10–12	Я – моральный человек , т.е. обладающий определенной системой нравственно-этических принципов, которые помогают мне преодолевать жизненные трудности и гармонично сосуществовать с другими людьми

Совершенно очевидно, что усвоение указанных в таблице социальных ролей начинается в детстве, а играть их (и, так сказать, совершенствовать «актерское мастерство») приходится на протяжении всей жизни. Нужно отметить, что психологические особенности и социальная ситуация развития шестиклассников благоприятствуют рассмотрению именно такого комплекса обществоведческих проблем. Так, к VI классу большинство детей успешно адаптируются к новому формату работы (свой учитель по каждому предмету, усложнение требований, переход в другую смену и т.д.). VI класс является как бы «пограничным» между трудностями V класса и «подростковым бунтом», который обычно случается в VII классе. Следовательно, усилия учителей обществознания должны попасть на благодатную «почву». Но подобно тому, как при возделывании культурных растений применяют минеральные удобрения, учителям нужно заблаговременно подбирать методы и средства, подходящие для конкретной темы и соответствующие параметрам конкретного классного коллектива.

Теперь обратимся к **содержанию конкретных учебных занятий**. Программа курса позволяет посвятить успеху как минимум 2 урока [9]. Причем первый из них (тема «На пути к жизненному успеху») носит больше теоретический, а второй (тема «От чего зависит успех задуманного дела») – практический характер. На **первом уроке** учителю нужно расширить представления шестиклассников об успехе и сопутствующих понятиях [8]. Один из вариантов раскрытия их содержания представлен в табл. 2.

Таблица 2

Понятие	Сущность	Пример
Удача	Благополучное завершение дела, обусловленное везением	Выигрыш в лотерею, «счастливый билет» на экзамене, чудесное спасение после теракта, кораблекрушения (или катастрофы на другом виде транспорта)
Успех	Спорина в работе, благополучное завершение дела, обусловленное трудом	Победа на ученической предметной Олимпиаде, музыкальном конкурсе, спортивных и др. соревнованиях после многих месяцев планомерной упорной подготовки
Авантюра	Рискованное сомнительное предприятие (дело) с надеждой на случайный успех	Стремительное, но плохо подготовленное наступление армии во время войны. (В частности, атака японцев на британскую крепость Сингапур в декабре 1941 г., когда гарнизон превышал численность наступающих в 3 раза, но японцы все же взяли город)
Афера	Авантюра с явными признаками нарушения закона	Различные виды мошенничества, например, махинации с недвижимостью или финансовые пирамиды наподобие «МММ»

Повышению когнитивной и эмоциональной насыщенности урока способствует ситуация, когда объяснение материала педагогом чередуется с прослушиванием ученических сообщений, которые готовятся заблаговременно. Этот прием условно называется «**Ученик с опережающим заданием**». Приведем интересные и актуальные для данного урока темы ученических сообщений:

- «20 афоризмов об успехе с выводом»;
- «20 пословиц и поговорок об успехе с выводом»;
- «2 стихотворения о ситуациях успеха с выводом».

Эти и другие аналогичные сообщения помогают акцентировать внимание шестиклассников на значимости феномена успеха для социума. Ведь если успеху посвящены и перлы народной мудрости, и мысли выдающихся людей, и произведения корифеев литературы, значит, это действительно важное общественное явление.

После изложения нового материала следует **закрепление**. На этом этапе занятия можно успешно использовать видеосюжеты. Приведем примеры двух видеоматериалов, которые мы плодотворно обсуждаем с учениками уже не один год.

1. Сюжет об Аврааме Линкольне (проект «Энциклопедия»).

Вопросы ученикам: О ком сюжет? Чем он прославился? Какова его судьба? *Ожидаемый вывод:* пример Линкольна – это история колоссального жизненного успеха (человек из простых лесорубов пробился на должность главы государства).

2. М/ф «Чемпион» (СССР, 1948). *Вопросы ученикам:* Кто победил в лыжной гонке? Почему? *Ответ:* молодой щенок обошел бывшего чемпиона, волка, благодаря упорным регулярным тренировкам, которые волк в последнее время игнорировал из-за «звездной болезни».

Не менее насыщенным можно сделать и **второй урок** – практикум «От чего зависит успех задуманного дела?». Так, вначале шестиклассникам можно задать построение ассоциативного ряда: «Успех – это...». Отметим основные детские ассоциации с изучаемым понятием, которые «всплывали» в ходе выполнения этого задания:

- грамота, медаль, пьедестал;
- аплодисменты, репортаж по ТВ, статья в газете (в Интернете);
- автограф, рукопожатие, объятие какого-то значимого человека;
- оказаться «на высоте» (чувство успеха сродни благополучному восхождению на горную вершину).

Далее детям можно предложить работу в парах. На карточках им раздаются конкретные значимые дела, для выполнения которых нужно составить план. Классу дается 5–7 минут на подготовку, потом выслушиваются ответы. При этом в ходе своего выступления ученики должны объяснить, что может благоприятствовать, а что – препятствовать осуществлению дела по намеченному плану.

Как правило, дети благополучно приходят к таким выводам. Успеху способствуют: трудолюбие, талант, хороший план действий, слаженная командная работа и немного везения. Успеху препятствуют: лень (неусидчивость, нерадение и т.д.), отсутствие способностей для данного вида деятельности, отсутствие четкой цели и плана работы, плохое взаимодействие членов команды и, наконец, форс-мажорные обстоятельства.

На завершающем этапе урока школьникам предлагается выделить 7 ступенек к успеху. Здесь применяется метод эвристической беседы. Вот примерное содержание выводов, к которым приходят (или с которыми соглашаются – в зависимости от уровня подготовки) шестиклассники.

1. У каждого есть врожденные способности к какому-то делу. Но почему среди нас так мало гениальных людей?

2. Потому что эти способности, свой талант ребенку необходимо обнаружить. Вот почему в школе вас учат столь многому. Задача школы и семьи – выявить ваши способности и помочь их развить.

3. Обнаружить свои способности мало. Нужно заниматься тем, в чем ты талантлив.

4. Топ-менеджеры говорят: «Если сегодня заниматься тем же, что и вчера, вряд ли добьешься даже вчерашних результатов». Т.е., нужно постоянно развиваться, пробовать в избранном деле что-то новое.

5. Только таланта мало. Современный успех = 10% таланта + 90% труда.

6. Ваше любимое занятие, в котором вы талантливы, должно быть нужно обществу (примеры обратного – история винницкой девушки и афинского парня, которые в совершенстве владеют «языком наоборот», но этим занятием можно только позабавить друзей).

7. Определенную (подчас – очень важную) роль играет везение, т.е. благоприятное стечение обстоятельств.

Эффективному закреплению изученного материала способствует творческое домашнее задание в форме коллажа. Как известно, **коллаж** – это прием в искусстве, позволяющий соединить в одной композиции несколько разнородных элементов (фотографии, картон, природные материалы и т.д.). Специалисты-искусствоведы различают несколько видов коллажей, из которых к нашей теме имеет непосредственное отношение коллаж из фотографий. Он представляет собой соединение снимков на одном полотне или их совмещение. Картинки могут быть размещены хаотично или в определенном порядке, повествуя о каком-либо важном событии. Помимо фотографий, коллаж может содержать надписи, иллюстрации, декоративные украшения [13]. Один из вариантов композиции – условное разделение листа на 2 части, в одной из которых представлены факторы, способствующие успеху, в другой – мешающие его достижению. Эти факторы визуально подкрепляются фотографиями, рисунками или пиктограммами. Вверху листа можно написать название работы, а внизу – краткий текстовый вывод. Педагогическая практика показывает, что такая форма домашнего задания особенно актуальна в условиях дистанционного обучения.

Широкие возможности для углубления ученических представлений об успехе дает **внеклассная работа**. В качестве примера приведем видеолекторий «Ваше благородие, госпожа Победа, или Секреты успешных личностей», который был показан в СШ № 1 г. Луганска на неделе социально-гуманитарных предметов. Демонстрации видеосюжетов чередовались с выступлениями чтецов, блиц-опросами учителей и учащихся. Технологическая карта данного мероприятия представлена в табл. 3.

Таблица 3

№ п/п	Содержание этапа мероприятия	Время
1	Выход ведущих, обозначение названия и целей мероприятия	2 мин
2	Блиц-опрос учителей «С чем у Вас ассоциируется успех?»	5–7 мин

3	Стихотворная связка, прозаический рассказ ведущих о герое первого видеосюжета. Сесил Джон Родс – строитель Британской колониальной империи в Африке. В 17 лет из-за астмы врачи давали ему не больше года жизни. Но он уехал в Южную Африку, где победил болезнь. За 15–20 лет ему удалось скупить земельные участки, на которых впоследствии обнаружили богатейшие залежи алмазов и золота. 6 лет был премьер-министром Капской колонии. Единственный непрофессиональный политик, введенный в Тайный совет при королеве Виктории, которая пожаловала ему титул лорда и посвятила в рыцари	2–3 мин
4	Демонстрация первого видеосюжета «11 секретов Сесила Родса» [1]	3 мин
5	Стихотворная связка, прозаический рассказ ведущих о герое второго видеосюжета. Ирина Хакамада – экономист, политический и государственный деятель, журналист и публицист. Кандидат экономических наук, теле- и радио ведущая. Сопредседатель политической партии Союз правых сил (1999–2003), кандидат в Президенты Российской Федерации (2004). Проводит тренинги и мастер-классы, посвященные достижению успеха. Её книги на эту тематику стали бестселлерами	2–3 мин
6	Демонстрация второго видеосюжета «Секреты успеха от Ирины Хакамады» (фрагмент интервью) [10]	5 мин
7	Стихотворная связка, прозаический рассказ ведущих о герое третьего видеосюжета. Стив Джобс – изобретатель и промышленный дизайнер. Один из основателей, председатель совета директоров корпорации Apple. Один из основателей киностудии Pixar. Джобса часто называют «отцом цифровой революции». <i>Прим.</i> Именно материал о Джобсе вызвал у аудитории наибольший отклик, многие ученики физико-математической школы считают его кумиром и примером для подражания	2–3 мин
8	Демонстрация третьего видеосюжета «10 правил успеха Стива Джобса» [11]	3 мин
9	Рефлексия. Опрос зрителей в зале (преимущественно учеников)	5–7 мин
10	Финальная песня «Ваше благородие, госпожа Удача» (слова и музыка Б.Ш. Окуджавы) в исполнении школьных вокалистов. Окончание мероприятия	3 мин

Подводя промежуточные итоги, отметим, что описанные и проанализированные нами выше методы, приемы, формы работы и соответствующий им набор дидактических средств способствуют действенному внедрению метапредметного подхода в процессе освоения школьного курса обществознания в VI классе. Важные проявления метапредметности отражены в табл. 4.

Таблица 4

Предмет	Его роль в успешном усвоении обществоведческого материала
История	Неисчерпаемая сокровищница фактов о ситуациях успеха и успешных личностях всех времен и народов
Информатика / ИЗО	Средства визуальной и аудиовизуальной наглядности (презентации, видеосюжеты, плакаты, стенгазеты), повышающие насыщенность мероприятия
Литература	Средства вербальной презентации материала (оптимальным для воспитательных мероприятий является гармоничное сочетание стихотворений и прозы)
Риторика	Овладение секретами мастерства красноречия (ораторского искусства) помогает лучше держать внимание целевой аудитории
Музыка / хореография	Повышают эстетическую ценность мероприятия, усиливают эмоциональный фон

Справедливым нам представляется тезис о том, что «метапредметный подход обеспечивает переход от традиционного дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира» [6, с. 9].

Таким образом, психолого-педагогические особенности и социальная ситуация развития шестиклассников предоставляют учителям широкие возможности для формирования и укрепления их социальной идентичности. Важную роль в этом процессе призван играть курс обществознания. Этот предмет является интегрированным курсом. А значит, обществознание содержит богатый потенциал внедрения метапредметного подхода к обучению. Реализации этого потенциала способствуют:

- заблаговременная методическая разработка учебных занятий;
- перспективное планирование тем (в отношении выбора типов и форм уроков);
- подготовка творческих домашних заданий;
- оригинальные и насыщенные мероприятия внеклассной работы.

Помимо успешного выполнения педагогами учебной программы, проанализированные нами направления работы имеют и психолого-педагогические эффекты. Применение эмоционально насыщенных форм работы в метапредметном ключе способствует повышению познавательного интереса к предмету, созданию ситуации успеха, укреплению социальной идентичности

молодежи через переживание чувства сопричастности наследию выдающихся личностей. Иными словами, дети делают выбор в пользу вхождения в общество успешных людей. Педагоги могут поддержать их в этом начинании, если творческие подходы к преподаванию обществознания в отечественном образовательном пространстве будут укрепляться.

Список литературы

1. **11 секретов** Сесила Родса (видео) [Электронный ресурс] . – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=ZjlRavmCV_I. Загл. с экрана. – Дата обращения : 15.12.2021.
2. **Амелина О.В.** Создание ситуации успеха на уроке истории [Электронный ресурс] / О.В. Амелина. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-situatsii-uspeha-na-uroke-istorii>. Загл. с экрана. – Дата обращения : 15.12.2021.
3. **Бергер П.** Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; [пер. Е. Руткевич]. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
4. **Бияков Д.Ю.** Формирование и конструирование идентичности человека / Д.Ю. Бияков // Science Time. – 2016 – № 2(26). – С. 54–62.
5. **Бубнова И.А.** Школьный учебник как источник современного кризиса социальной идентичности / И.А. Бубнова // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 36–50.
6. **Инновационные** трансдисциплинарные технологии в системе образования: Концепция : методическое пособие / Шелюто В.М. [и др.]. – Луганск : Луганский национальный университет имени Владимира Даля, 2018. – 52 с.
7. **Коменский Я.А.** Великая дидактика (избранные главы) [Электронный ресурс] / Я.А. Коменский. – Режим доступа : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 20.10.2021.
8. **Обществознание.** 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Н.Ф. Виноградова [и др.]; под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой. – М. : Просвещение, 2016. – 111 с.
9. **Примерная программа** основного общего образования по обществознанию (включая экономику и право) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/185/37185/14198>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 12.09.2021.
10. **Секреты успеха** от Ирины Хакамады (видео) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=JUEPV8BUTtA&t=14s>. Загл. с экрана. – Дата обращения : 16.11.2021.
11. **Стив Джобс.** 10 правил успеха (видео) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=Tm2CzhleKwk&t=4s>. Загл. с экрана. – Дата обращения : 17.11.2021.
12. **Турянская О.Ф.** Теория и практика личностно-ориентированного обучения истории в школе : монография / Ольга Федоровна Турянская. – Луганск : ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2008. – 496 с.

13. **Что такое коллаж**, и как его сделать своими руками [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mimigram.ru/blog/chto-takoe-kollaj-i-kak-ego-sdelat/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 17.03.2021.
14. **Шакурова М.В.** Педагогическое сопровождение становления социокультурной идентичности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шакурова Марина Викторовна; Институт теории и истории педагогики РАО. – М., 2007. – 47 с.
15. **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.

Meta-subject approach to the phenomenon of success in the work of teachers of social science through the prism of the social identity of sixth graders

This article is devoted to the application of the meta-subject approach in the process of teaching social studies in the context of important elements of the social identity of sixth graders. The content of educational material on the phenomenon of success is analyzed, contributing to the assimilation of important social roles by children. Methods, techniques and teaching aids are shown that increase the efficiency of work in the classroom. Examples of creative homework and educational activities designed to deepen the pupils' ideas about success and increase the motivation of children to achieve it are given. The expected didactic and psychological-pedagogical effects from pedagogical activity in this direction are highlighted.

Key words: social studies, teacher, the sixth graders, teaching methods, didactic means, social roles, social identity.

Штольц Юлия Михайловна,
ассистент кафедры
адаптивной физической культуры
и физической реабилитации
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
julia.shtolts23@gmail.com

Реализация кружковой деятельности в дошкольном образовательном учреждении на основе компетентностного подхода

В статье обобщены теоретические взгляды к пониманию сущности компетентностного подхода, а также к вопросу его применения в контексте организации процесса дошкольного образования. Представлена практика реализации данного подхода в разработанной программе кружка по адаптивной физической культуре для детей старшего дошкольного возраста, целью которого является коррекция физического развития и компенсация моторных нарушений с одновременным формированием физической составляющей здоровьесберегающей компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход, старшие дошкольники, кружковая деятельность, здоровьесберегающая компетенция, дошкольное образовательное учреждение.

Построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает последовательную переориентацию с превалирующей парадигмы образования, в центре которой стоит передача и освоение знаний, умений и навыков, на создание условий и среды для овладения ребенком набором компетенций, стимулирующих становление растущей личности, способной адаптироваться к условиям современной социальной среды.

В период старшего дошкольного возраста о становлении начальных ключевых компетенций свидетельствуют личностные психофизиологические достижения в развитии, относительно самостоятельное поведение ребенка и решение повседневных ситуаций и проблем, особенности взаимодействия с педагогами, родителями и сверстниками, а также способ организации доступной деятельности (познавательной, игровой, художественной). Применение компетентностной модели в сфере дошкольного образования создает предпосылки и условия для гармоничной и всесторонней готовности ребенка к жизни.

Ряд авторов (Л.В. Трубайчук, Н.П. Мальтеникова, И.Е. Емельянова, Л.Н. Галкина, И.Н. Евтушенко, О.Н. Подивилова, М.Н. Терещенко, И.Г. Галлянт, Л.К. Пикулева) компетентностную модель дошкольного образования трактуют как акцентированное внимание на результате образовательной деятельности. По мнению ученых, результатом является не объем полученной и усвоенной информации, а способность ребенка действовать в различных проблемных и повседневных ситуациях [2; 3].

По мнению зарубежных ученых (Хе Ён Лим (2014), Ф. Бейдер (2015), спроектированные компетенции, во-первых, должны описывать конкретные знания и навыки, которые можно применить в новых и сложных контекстах. Во-вторых, должны быть описаны четкие критерии эффективности; стандарты должны быть ясными, понятными и доступными. В-третьих, каждая компетенция должна быть персонализирована [5; 6].

Португальскими авторами И. Диас и И. Ковальски (2014) представлена своя идея образовательного подхода, основанного на компетенциях, которая имеет два основных предположения:

1. Детский жизненный опыт является основным направлением развития компетенций. Эта идея возможна, когда ребенок мобилизует информацию в опыте, когда ребенок участвует в опыте, когда использует творческие способности в соответствии со своим процессом развития и обучения, и когда поведение ребенка раскрывает его процесс изучения.

2. Для развития компетенции необходимо наличие определенных отношений.

Данная идея предполагает, что педагоги и дети являются партнерами в процессе развития и обучения, педагоги планируют и оценивают вместе с детьми процесс обучения и развития, что дети находят инструменты, необходимые им для решения проблем, и что педагоги являются руководителями учебных программ [6, с. 50].

Процесс воспитания детей, основанный на компетентностном подходе, подчеркивает комплексные результаты данного процесса (т.е. знания, навыки и отношения, которые должны применяться ребенком), в то время как с точки зрения традиционной модели содержание воспитательного процесса сосредотачивается лишь на ожидании того, что ребенок будет знать.

Данный процесс воспитания ориентирован на детей и адаптируется к постоянно меняющимся потребностям обучающихся, воспитателей и социума. Это предполагает, что воспитательная и учебная деятельность, а также среда подбираются таким образом, чтобы ребенок мог приобретать и применять знания, навыки и отношения к ситуациям, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни.

В современных реалиях первостепенной задачей дошкольной практики является сохранение, укрепление и поддержание состояния здоровья детей на должном уровне, формирование и усовершенствование знаний, навыков и умений по отношению к своему здоровью, то есть формирование начальной компетенции в области здоровьесбережения, одной из составляющих которой является моторная активность [4, с. 99].

Автором Т.С. Гришиной (2018) рассмотрен компетентностный подход в области физического воспитания детей дошкольного возраста как современное направление науки, играющее ведущую роль в методике формирования и развития двигательной деятельности ребенка, что обеспечивает всестороннее развитие и воспитание с последующей интеграцией дошкольника в социум. По мнению автора, преимуществом данного подхода является организация образовательного процесса, в котором моторные функции ребенка развиваются в специфической игровой ситуации, свойственной дошкольному

периоду, стимулирующей их двигательную и познавательную активность с одновременным овладением множеством социальных ролей [1, с. 6].

По мнению некоторых ученых (К. Херрманн, И.Ф. Эренсбергер (2019)), развитие основных двигательных навыков играет важную роль именно в период дошкольного детства, поэтому моторные компетенции понимаются как одно из важных образовательных измерений в общей педагогике [7, с. 2].

На фоне теоретических соображений относительно компетентностного подхода в образовательных исследованиях авторами К. Херрманн, Х. Силиг (2017) базовые двигательные компетенции понимаются как функциональные установки, которые развиваются из требований конкретных ситуаций, а также помогают детям выполнять конкретные задачи.

Исследователи Дж.Э. Кларк и Дж.С. Меткалф (2018) акцентируют свое внимание на том, что дети в возрасте от четырех до шести лет находятся в периоде фундаментальных закономерностей. Эта фаза развития включает в себя приобретение базовых установок двигательной активности для построения достаточно разнообразного двигательного репертуара, который позволит в дальнейшем обучаться адаптивным, умелым действиям, которые можно гибко адаптировать к различным и специфическим условиям движения.

В соответствии с реализацией здоровьесберегающей деятельности на базе Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское дошкольное образовательное учреждение – центр развития ребенка „Росток“» в период с 2018 года по настоящее время функционирует кружок по адаптивной физической культуре «Тропинка к здоровью».

Целью реализации данного кружка является обеспечение оптимальной двигательной активности, коррекция физического развития и компенсация моторных нарушений ребенка с одновременным формированием физической составляющей здоровьесберегающей компетенции.

Программа кружка по адаптивной физической культуре рассчитана на воспитанников старшего дошкольного возраста, имеющих моторные отклонения, а также стойкие нарушения опорно-двигательного аппарата. Данный кружок, реализуя компетентностный подход, направлен на достижение цели, связанной со становлением физической составляющей личности как важнейшего фактора обеспечения устойчивого физического развития. Процесс образования организован еженедельными двукратными занятиями продолжительностью 30 минут.

Содержание курса состоит из трех разделов. Первый раздел содержит диагностику исходных показателей состояния здоровья и физического развития детей. В предложенный диагностический комплекс включены данные медицинского осмотра врачом-ортопедом, а также оценка моторного развития детей старшего дошкольного возраста. Во втором разделе отражена непосредственно организация моторной деятельности воспитанников. Третий раздел посвящен оценке эффективности предложенной программы кружка.

В Таблице 1 представлено примерное тематическое планирование работы кружка «Тропинка к здоровью», базирующееся на понимании необходимости включения когнитивного, мотивационного и деятельностного блоков как успешного формирования здоровьесберегающей активности старших дошкольников.

Таблица 1

**Примерное тематическое планирование работы кружка
«Тропинка к здоровью»**

Период	Блоки		
	Когнитивный	Мотивационный	Деятельностный
Октябрь. «Правильная осанка – залог здоровья».	Ознакомление детей со строением опорно-двигательного аппарата, а также со значением поддержания правильной осанки.	Применение игр-упражнений для профилактики и коррекции нарушений осанки: «Деревья и птицы», «Сидячий футбол».	Применение комплекса специальных упражнений с целью коррекции имеющихся дефектов осанки.
	Методы диагностики		
	Занятие-беседа о значении поддержания правильной осанки.	Наблюдение проявления интереса к поддержанию правильной осанки.	Выполнение практического задания или упражнения.

Программа кружка по адаптивной физической культуре «Тропинка к здоровью» направлена на реализацию трех блоков формирования физической составляющей здоровьесберегающей компетенции:

1. Когнитивный блок: предполагает выявление отношения ребенка к поставленной проблеме, уровня полученных и усвоенных знаний о данной проблеме, а также воспитание желания применять полученные знания в повседневных ситуациях.

2. Мотивационный блок: направлен на повышение интереса и мотивации старших дошкольников к применению полученных знаний при помощи применения основного вида деятельности ребенка – игрового.

3. Деятельностный блок: отражает применение в повседневной деятельности полученных навыков, обеспечивающих здоровьесберегающую активность.

С целью определения эффективности предложенной программы кружковой деятельности по адаптивной физической культуре «Тропинка к здоровью» мы провели оценку моторного развития детей, посещающих кружок по модифицированной карте наблюдений сенсомоторного развития, предложенной Эрнстом Й. Кипхардом (2009). Старшим дошкольникам предлагалось выполнить девять специальных упражнений, расположенных по степени возрастания сложности. Сумма полученных результатов отвечала соответствующему уровню индивидуального моторного развития ребенка.

На Рисунке 1 представлена динамика показателей крупной моторики старших дошкольников в начале и в конце учебного года. Анализируя показатели, можно сделать вывод, что в конце учебного года у детей пяти лет результат крупной моторики увеличился на 10%, у детей шести лет – на 7% соответственно.

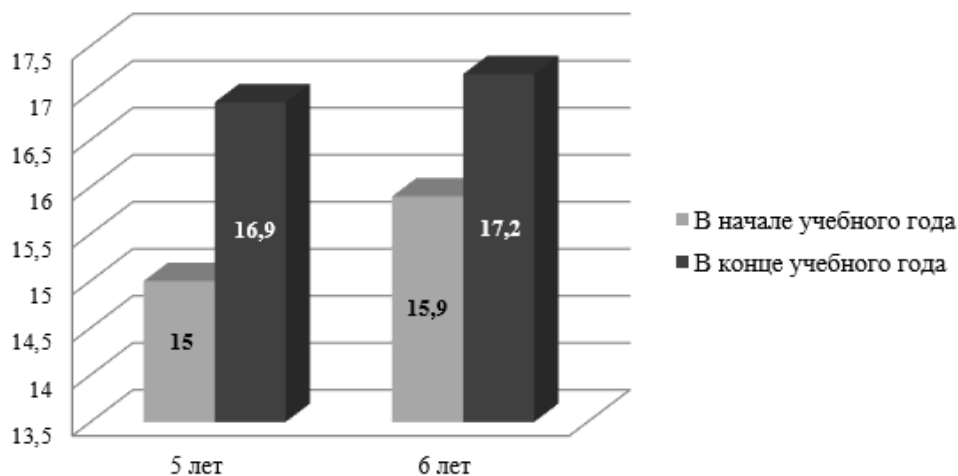


Рис. 1. Динамика показателей крупной моторики старших дошкольников (n=25)

Компетентностный подход и его реализация в кружке по адаптивной физической культуре, отвечая требованиям, предъявляемым к современному дошкольному образованию и воспитанию, способствует реализации в современном социуме идей формирования моторной активности как важнейшей составляющей здоровьесберегающей компетенции. Период дошкольного возраста является ключевым этапом жизни ребенка для приобретения фундаментального опыта движения и развития базовых двигательных навыков. Материалы исследования могут быть предложены специалистам дошкольной практики для решения задач формирования моторной активности у детей со стойкими нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. Гришина Т.С. Компетентностный подход на занятиях физической культуры с детьми дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Т.С. Гришина. – Воронеж: ВГИФК, 2018. – 132 с.
2. Компетентностная модель дошкольного образования : монография / И.Е. Емельянова [и др.]. – Челябинск : Образование, 2009. – 229 с.
3. Компетентностная модель дошкольного образования : монография / М.А. Тоторкулова [и др.]. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2018. – 94 с.
4. Штольц Ю.М. Компетентностный подход в контексте здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста / Ю.М. Штольц, И.В. Клименко; [текст: непосредственный] // Вестник ШГПУ. – 2021. – № 1 (49). – С. 97–102.

5. **Bader F.** Competency based approach between theory and practice / F. Bader, H. Hamada // *Sciences Humaines*. – 2015. – № 44. – P. 7–19.
6. **Dias I.S.** A competence-based approach in Portuguese early childhood education // I.S. Dias, I. Kowalsky // *New Zealand Journal of Teachers Work*. – 2014. – № 11. – P. 49–61.
7. **Hermann C.** Basic motor competencies of preschoolers: construct, assessment and determinants / C. Hermann, I.F. Ehrensberger // *Sportwissenschaft*. – 2019. – № 49 (2). – P. 1–20.

Shtolts Yu.M.

**Implementation of circle activities in a preschool educational institution
based on a competency-based approach**

The article summarizes theoretical views on understanding the essence of the competence-based approach, as well as the issue of its application in the context of organizing the process of preschool education. The practice of implementing this approach in the developed program of the circle on adaptive physical culture for children of senior preschool age, the purpose of which is the correction of physical development and compensation of motor disorders with the simultaneous formation of the physical component of health-saving competence, is presented.

Key words: *competence-based approach, older preschoolers, circle activities, health-saving competence, preschool educational institution.*

УДК [373.3.015.31:173]:[821.112.2-93(436):929Нестерлинг]

Якименко Людмила Николаевна,
канд. филол. наук,
доцент кафедры начального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
yakimenkol@list.ru

Воспитание семейных ценностей у младших школьников и подростков средствами современной детской литературы (на материале романа К. Нёстлингер «Само собой и вообще»)

В предлагаемой статье семья и ее атрибуты рассмотрены как ценность – с аксиологической точки зрения. Представлен анализ понятия «семейные ценности». Охарактеризована ценностная сфера личности современной молодежи, которая деформировалась под влиянием внешних деструктивных факторов. Сделан вывод, что традиционная семья и семейные ценности критически воспринимаются современными подростками. Инструментом воспитания молодежи, приобщения ее к семейным ценностям может и должна стать качественная современная детская литературы, герои и ситуации в которой знакомы читателям, поэтому воспринимаются как «свои». Как результат, осуществлен анализ «семейного романа» К. Нёстлингер «Само собой и вообще» на предмет выявления его дидактических возможностей в развитии аксиологической сферы личности младшего школьника и подростка и приобщения их к семейным ценностям.

Ключевые слова: аксиология, семейные ценности, семья, младший школьник, подросток, современная детская литература, роман К. Нёстлингер «Само собой и вообще».

Ироничные аллюзии в определении дефиниции «семья», типа «ячейка общества» из советского периода истории, звучащие все чаще из уст современной, более-менее образованной, молодежи – это реакция/следствие тех деструктивных процессов, которые происходят в обществе на постсоветском пространстве в аспекте понимания, формирования, культивирования, переосмысления семейных ценностей как фундаментальных для человеческой цивилизации. С юридической точки зрения, мы прекрасно понимаем, что такие понятия, как «любовь», «верность», «семья», «секс», «брак», «родители», «дети» не рассматриваются как слагаемые, обязательные проявления отношений между людьми, которые состоят в этих отношениях, но ментальная память, генетический, исторический код славянской натуры подсказывают нам, что члены здорового, здравомыслящего общества должны воспринимать семью как ценность, атрибутами которой является брак, узаконивающий отношения; любовь, поддержка, уважение, верность – как проявления и подспорье для длительных отношений, секс – как, кроме всего приятного прочего,

процесс реализации детородной функции, продолжения себя в «социальном лемнискате».

Вместе с тем, не замечать, даже игнорировать аномию, происходящую в западном обществе, которое действительно, исходя из повестки мировых СМИ, находится в таком состоянии, по Э. Дюркгейму, при котором «фиксируется отсутствие твердой моральной регуляции индивидуального поведения, когда старые ценности уже не актуальны, а новые еще не утвердились, опасно» [3, с. 44]. Считать, что трансформация аксиологической сферы личности, смещение акцентов в понимании семейных ценностей в нашем обществе не коснется нашей молодежи, а эти самые ценности не нуждаются в защите от посягательств современных «антибрачных абсентеистов», довольно безответственно со стороны, в первую очередь, педагогов. Не надо это утверждение воспринимать как оскорбляющее чьи-то чувства, чей-то пол или его отсутствие, чьи-то взгляды или убеждения. Все объясняется тем, что нельзя воспитывать человека, особенно младшего школьного и подросткового возраста, – а такое воспитание – миссия системы современного начального, среднего и высшего образования, – в отрыве от понимания и усвоения им именно семейных ценностей как морального фундамента, краеугольного камня аксиологической системы координат общества в целом.

С одной стороны, под семейными ценностями понимаем культивируемую в обществе совокупность представлений о семье, влияющую на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия, складывающуюся из общечеловеческих ценностей, среди которых жизнь, здоровье, мир, свобода личности, её честь, достоинство, коммуникация с другими людьми, опыт человечества, истина, добро, красота, справедливость, благородство, милосердие и др. [7, с. 96]. С другой стороны, – нормы, конечно же, накладывают обязательства на тех, кто должен их придерживаться, они ограничивают, требуют соблюдения предписаний, что воспринимается современной молодежью как нарушение их права на свободу выбора, анахронизм, провоцирующий появление/проявление «трикстера» в бунтующей натуре подростка. Постулаты адептов традиционных семейных отношений – секс только после узаконивания отношений, брак вместо прелюбодеяния и блуда в сожительстве, полигамные узы – кажутся подрастающему поколению уже чем-то настолько оторванным от реальной жизни, что, кроме саркастических замечаний, не заслуживают серьезного внимания.

На примере своих родителей дети часто наблюдают ключевые семейные коллизии последних десятилетий, приведшие к существенному росту разводов как последствию мощных культурных разломов. Начиная с 1990-х гг., постсоветское общество, благодаря реализации деструктивной функции СМИ, голливудской кинопродукции, стало активно абсорбировать новые – западные – матрицы поведения, что происходило на фоне новой экономической среды и при росте личной мобильности. Как результат, при сохранении давления традиционных культурных факторов, агентами и носителями которых выступало старшее – советское – поколение, происходило внедрение и присвоение новых – чуждых нашей ментальности – стереотипов, разрушение традиционных форм.

Этими вопросами с юридической, культурной, социально-философской, педагогической, исторической и др. точек зрения интересовались и продолжают интересоваться ведущие ученые всего мира, и российские в том числе [1–7; 9].

Но педагоги сталкиваются с последствиями трансформаций в сознании обучающихся в вопросах семейных отношений, понимания семьи и ее атрибутов как ценности чаще других, что требует от них деликатности, корректности, уважительного отношения к взрослеющей личности, к ее мировоззрению, и при этом – настойчивости и систематичности в формировании достойного гражданина общества, способного создать союз двух любящих людей, с нетерпением и надеждой мечтающих об общих детях. В переходные эпохи отмирания старого и зарождения нового, часто противоречащего предыдущим религиозным, политическим, идеологическим убеждениям, «ведущий за руку» ребенка оказывается в затруднительном положении при выборе средств воспитания, а когда это касается аксиологической сферы личности, то тем более возникает опасность «воспитать» не того, кого надо, не на тех примерах, на которых следовало бы, потому что и сам учитель не понимает, а кому нынче курить фимиам.

В помощь педагогу как всегда приходит литература, в случае с младшими школьниками, подростками – детская литература, в наибольшей степени отвечающая требованию быть интересной, поучительной, развивающей, но, кроме прочего, именно в содержании художественного произведения для детей заложены ценностные ориентиры, моральные маяки, освещающие путь юным созданиям в мире жестокой, циничной взрослой жизни. Как результат, считаем дидактически оправданным, методически перспективным, педагогически важным выявить потенциал современной детской литературы как средства формирования у обучающихся ценностного отношения к семье. И сделать это на примере «семейного романа» (жанр определен автором произведения) «Само собой и вообще» (1991) [8] известной австрийской писательницы Кристине Нёстлингер (1936 – 2018).

Так, из предложенных и обоснованных учеными ценностей семейных отношений мы остановились на десяти следующих: принадлежность, гибкость, уважение, честность, прощение, щедрость, любопытство, общение, ответственность, традиции. Нивелирование этих ценностей свидетельствует о том, что семейные отношения на грани разрушения, а значит – и брак. Проявление постепенной деградации этих ценностей и болезненную реакцию на это мы прослеживаем у маленьких героев романа «Само собой и вообще».

Это произведение будет интересным как младшим школьникам, так и подросткам, ведь в нем описываются события от имени двух мальчиков – Шустрика (Беньямин), семи лет, и Ани (Анатолий), тринадцати лет, а также девочки Карли (Каролина), пятнадцати лет. Все трое – братья и сестра, тяжело переживающие сначала ссоры родителей – Зисси и Рейнера Поппельбауэра, а впоследствии и их развод. На каждое событие надвигающейся, а потом и случившейся семейной катастрофы предлагается трехмерное описание-восприятие детьми разновозрастных и разнополых групп.

Размышление и философствования всех троих очень разные, индивидуализированные, интересные и глубокие – не по возрасту, как и употребляемая

лексика, более соответствующая людям постарше, но в диалогах между собой и с родителями дети остаются детьми. Этот лексический контраст создает своеобразный фон, на котором разворачиваются события нескольких месяцев.

Общий настрой, озвученный Ани, таков: все дети страдают от того, что у них «нет лобби, которое стоит за ними, представляя и проталкивая их интересы. Это видно уже по тому, что родители, которые не хотят ребенка, могут отдать его на усыновление. А если ребенок не хочет иметь тех родителей, какие у него есть, он не может отдать их на усыновление и поискать себе других!» [8]. Такие мысли приходят на ум мальчику, которому «от домашней жизни требуется всего-навсего мир и покой, и хотя бы наполовину гармоничные отношения в семье», в связи с тем, что его «дражайшие родители опять не желают друг с другом разговаривать. Даже в визуальный контакт вступать не хотят» [8].

Иными словами, роскошь общения между родителями потеряна, остался только примитивный формат сор, скандалов, использование детей – Шустрика – как почтальона или живую смс: «он мчится к маме и спрашивает, где папины синие брюки. Мчится к папе и говорит, что синие брюки в химчистке» [8]. Если для Шустрика – это игра, то Карли и Ани понимают, что этот кризис может закончиться разводом. Тем более, что «ни Карли, ни я (Ани – авт.), ни тем более Шустрик вовсе не хотим разводиться с папой! Но когда два человека, которые друг друга на дух не выносят и видеть не могут, продолжают жить вместе только из-за детей, это мне тоже не нравится» [8], – мы, конечно, понимаем, что тринадцатилетний мальчик не выражает свои мысли такими глубокими сентенциями, но сколько таких мальчиков и девочек готовы подписаться под каждым словом, потому что брак их родителей поражен болезнью «друг друга непереносимостью».

Причина – или все же следствие – разлада в семье Поппельбауэров – рыба Вильма – так Ани назвал любовницу отца. Мальчик случайно увидел, как «папа целует некую даму в левую щеку и в правую щеку, потом он и дама запрыгивают в машину и усвистывают. Даму зовут Вильма Хольцингер» [8]. Потеряны такие семейные ценности, как честность, доверие, а также верность.

Ани очень мучится, переживает, нужно ли сообщить об измене папы маме. Он боится, что в будущем мама упрекнет его, «мол, если бы я знала, я бы сделала то-то или то-то, я могла бы что-нибудь предпринять и справиться с ситуацией! Но я ничего не подозревала, никто не открыл мне глаза, и поэтому мой брак разрушился!» [8]. Вместе с тем, подросток не хочет своим откровением спровоцировать еще больший скандал в семье, поэтому делится подозрениями и страхами с сестрой Карли, но та – «обладательница розовых очков» – считает, что «эта Вильма ничуть не красивее нашей мамы, а время от времени каждый супруг позволяет себе маленькие шуры-муры. Так что самое умное – забыть обо всем, а самое идиотское – рассказать об этом маме!» [8].

Таким образом, отношение двух подростков к проблеме измены отца проявляется по-разному, и следствия разные: Ани уходит в себя, отстраняется от всех, становится нелюдим, он оскорблен, обижен, протестует против реальности глубоким погружением в мир книг. Он покупает, читает разную интересную литературу, чтобы убежать от жестокой повседневности.

Карли же забросила учебу, встречается то с одним, то с другим мальчиком (о себе размышляет: «Может, я уродилась в папу и не гожусь для длительных отношений...» [8]), провалила экзамены, считает себя очень ограниченной, глупой, тупой, неспособной понять элементарный учебный материал, особенно по математике. Девочка покупает косметику, красится, с удовольствием гуляет с подругой, даже готова присматривать за младшим братиком, имитировать болезнь, лишь бы не идти в школу. Но это только внешние проявления мнимой беспечности. Девочка очень любит родителей, очень боится потерять семью, чем может, старается помочь матери. Даже когда заболели Ани и Шустрик, Карли их выходила сама, ведь мама работала в своем магазине, папа отказался сидеть возле больных детей, тоже ссылаясь на работу, а его мама, – их бабушка – постоянно провоцировала ссоры и оскорбляла свою невестку. Чтобы еще больше не усугублять ситуацию, девочка научилась быть сиделкой, даже кушать готовила. Дети интуитивно понимали, что принадлежность, сплоченность как семейные ценности для их родителей остались в прошлом, но сами Ани, Карли и Шустрик решили стать еще ближе, поддерживать и любить друг друга, чтобы, во-первых, не расстраивать маму, которая попала в очень трудную финансовую ситуацию, и, во-вторых, в душе они надеялись на то, что родители, увидев, как они хотят сохранить семью, все-таки найдут в себе силы и желание побороться за свой брак.

Семилетний малыш Шустрик также пытался по-своему помирить родителей, хотя претензий к ним у него накопилось не меньше, чем у Ани и Карли. С его уст: «По понедельникам в школе все другие дети всегда рассказывают, что они делали в субботу и в воскресенье вместе с родителями. Как занимались самыми прекрасными вещами. А я только и могу сказать, что папы не было дома, мама вязала, а мне было скучно! Для меня ни у кого никогда нет времени, все так и норовят спихнуть меня друг другу. Никто не хочет за мной присматривать. Никто, кроме Бабушки» [8]. Мальчик, никого не предупредив, убежал к бабушке, маминой маме, но той не было дома, и ему пришлось по строительным лесам пробираться в ее квартиру. Соседка позвонила миссис Поппельбауэр. Родители приехали за Шустриком, поклялись ему: «Торжественно клянемся, что с этого дня мы с папой больше никогда не будем ссориться!» [8], – но это была очередная ложь, очередное разочарование для детей. Правда, после такого стресса папа и мама устроили пикник, воспоминания о котором грели душу детей, но ничего не поменялось в семейных отношениях их родителей.

Развод был неминуем. Родители разъехались: папа – к любовнице на съемную квартиру, а мама с тремя детьми ютилась в трехкомнатной, также съемной квартире на втором этаже дома, где она арендовала помещение под вязальный магазин.

Папе, даже учитывая хороший заработок на престижной работе, было не просто помогать бывшей жене решать проблемы с оплатой кредита на ее маленький бизнес. Кроме того, он справедливо считал, что «вязальный магазин – это дыра в семейном бюджете, прибыли он не приносит, а только сам требует денег» [8]. После развода Зисси Поппельбауэр оказалась в очень сложной ситуации: ее компаньонка отказалась продолжать общий бизнес, потре-

бовала вернуть ей часть вложенных денег, а сам магазин при этом действительно не приносил никаких денег, но женщина очень им дорожила. И это понятно: миссис Поппельбауэр училась вместе со своим мужем, мечтала сделать карьеру, но супружество, трое детей, серая повседневность домохозяйки «похоронили» все эти планы, и женщина чувствовала себя нереализованной, невостребованной, потерявшей уважение к себе и интерес мужа, который, кроме прочего, в быту эксплуатировал жену: «Мой папаша, – рассказывает Ани, – никогда и ничего сам не приводит в порядок. Он ни разу в жизни даже ванну не ополоснул после того, как искупался в ней. Мокрое полотенце он просто бросает на пол. А его вонючие носки всегда так и валяются там, где он их снял. Один можно найти, например, в туалете, другой – в гостиной возле дивана. Ну а если он положит грязную чашку в посудомойку, то чувствует себя настоящим героем и ждет, когда же ему, наконец, вручат орден» [8].

Вязальный магазин стал для Зисси эмоциональной отдушиной, но требующей больше вложений, нежели приносящей финансовую отдачу. Уважения и щедрости – как атрибутов семейных отношений – Поппельбауэры также лишились. И хотя папа платил на детей алименты, но он дал им понять, что его собственная жилищная и бытовая необустроенность требует больших денег, поэтому финансирование бывшей семьи он урезал.

Ани, не желавший жить в одной комнате с Шустриком, который отвлекал его, нарушая уединение, в котором так нуждался подросток, даже переехал на некоторое время жить к папе и его любовнице, но мистер Поппельбауэр так же сорился с Вильмой, как и в свое время со своей женой. Но сожительница не терпела все его выходки, поэтому каждодневные взаимные претензии, бурно и громко проявляемые, также не способствовали восстановлению душевного равновесия Ани. Его размышления: «Папа – очень хороший человек. И Вильма – очень хороший человек. Но еще, глядя на папу и маму, я понял, что два хороших человека не обязательно будут гармонировать друг с другом. И с каждым прожитым здесь днем мне становится все яснее: из папы и Вильмы тоже не получается гармоничной пары. В первые вечера после моего переезда они великолепно владели собой, но теперь, когда, так сказать, снова настали будни, они этим больше не утруждаются» [8]. И мальчик вернулся жить к маме.

Зисси очень болезненно переживала уход сына, которого все считали ее любимчиком, но ради его блага даже не пыталась остановить, когда он с рюкзаком за плечами ушел из дома. Карли даже ревновала маму к брату: «Я не собираюсь никого упрекать, но мама как-то не замечает, что и у меня есть “психика”. И у Шустрика тоже. Она принимает близко к сердцу только душевное состояние Ани» [8].

Возвращение Ани стало для мамы настоящим праздником, Карли также очень соскучилась по брату, а Шустрик клялся, что будет незаметным: «Он изо всех сил старался стать пристойным соседом. По комнате он ходит на цыпочках. Только умудрялся при этом опрокинуть большую банку со стеклянными шариками. А когда ему удавалось провести тихо целых две минуты, он гордо объявлял: «Смотри, ради тебя я молчал целый час» [8]. И мама, и Карли, и даже Шустрик понимали, что по отношению к Ани нужно проявить

гибкость, что он уж очень трепетно относится к желанию побыть наедине с собой.

Всех озадачило, даже испугало то, что в своей комнате над кроватью мальчик соорудил шалаш, прятался в нем, читал, практически не общался ни с кем. Карли переживала: «С тех пор, как Ани живет, забившись в свое логово, мама очень беспокоится о его психике. Ведь действительно ненормально, когда человек живет, как крот в норе. И вдобавок это нездорово. Никакого свежего воздуха и сплошной искусственный свет! Пока не закончился учебный год, Ани хотя бы в первой половине дня волей-неволей покидал свою дурацкую халупу, но теперь, на каникулах, он выходит из нее только в туалет или поесть. Даже телевизор не хочет смотреть!» [8]. Мама винила во всем себя: «Если бы я лучше работала и зарабатывала больше денег, – сказала она мне, – мы бы сняли квартиру попросторнее, и у Ани была бы собственная комната, и ему никогда бы не пришла в голову эта безумная идея!». А однажды она сказала: «Если бы я не развелась, мы жили бы в нашем доме и Ани не стал бы таким странным!» [8]. Наверное, комплекс жертвы больше присущ женщинам, нежели мужчинам, кроме того, ответственность за детей заставляет многих матерей терпеть обиды и оскорбления, предательство и унижения во имя сохранения семьи, но и этого оказывается мало. Прощение одного члена семьи без покаяния другого в конечном итоге только поощряет и усиливает пороки второго и провоцирует самоуничтожение первого.

Рейнер Поппельбауэр не чувствовал своей вины за разрушенную семью, а Зисси задним числом готова была терпеть его измены только ради спокойствия и благополучия детей – эти внутренние жертвенные мотивы, конечно же, не соответствуют понятию «семейные ценности». Маленький «гений-аналитик» Ани размышлял по этому поводу: «По-моему, для долговременной любви нужно быть по-настоящему хорошим человеком, и если ты именно такой человек, то сможешь любить всякого, со всеми его странностями. Но для этого нужно немало доброты, терпимости и понимания, а у моих папы и мамы эти качества в дефиците» [8].

У миссис Поппельбауэр появился любовник – доктор Цвикледер, вдовец, отец-одиночка, который воспитывал сына и каждое лето отдыхал на очередном курорте с ним и с очередной любовницей. У мистера Поппельбауэра, после расставания с Вильмой, появилась также очередная любовница. На короткое время их всех свела неожиданно приключившаяся неприятность. Шустрик случайно развалил шалаш Ани. Это случилось в День рождения Анатоля, который поехал в это время за книгами. Мама так испугалась, что потеря укромного места очень огорчит сына, что собрала и бывшего мужа, и любовника, и даже бывшую любовницу мужа – так вышло, – чтобы перегородить комнату и дать мальчику чуточку личного пространства, не заполненного Шустриком. Ани тем временем «с трудом пробрался к своей и Шустриковой комнате – и увидел маму. Она прибавала доску к остову перегородки. Потом Ани увидел папу с Цвикледером, которые прилаживали новую дверную раму, и Вильму, которая замазывала гипсом щели. Кругом валялся строительный мусор высотой по колено, а Шустрик носился туда-сюда, ужасно важный и гордый, подавая инструменты и разнося пиво, потому что у сто-

ляров-любителей то и дело возникала сильная жажда» [8]. После стройки все пошло в ресторан праздновать День рождения. Такая парадоксальная идиллия только усилила горечь утраты семейного очага, семейного счастья, семьи как ценности.

Таким образом, современная детская литература (на примере романа «Само собой и вообще» Кристине Нёстлингер) может быть использована учителями как средство, дидактический инструмент воспитания семейных ценностей у младших школьников и подростков. Но стоит обратить внимание, что носителями и хранителями этих ценностей по сюжету книги являются трое детей – маленьких героев произведения, которые лучше родителей понимали, как важны любовь, уважение, искреннее общение, честность, щедрость, самоотдача в семейной жизни, как хрупок баланс и как легко разрушить все, всю жизнь, не получив ничего взамен, кроме горечи обид, измен, сожалений.

Список литературы

1. Антонов А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М. : Изд-во МГУ; Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»). – 1996. – 386 с.
2. Давыдов С.А. Формирование семейных ценностей молодого поколения в период трансформации хозяйственной системы (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области) / С.А. Давыдов, А.М. Рогова. – СПб., 2010. – 328 с.
3. Дорская А. А. Семейные ценности как предмет научной дискуссии: основные направления изучения семейного права в России на современном этапе / А.А. Дорская // Вестник Московского государственного областного университета : Серия: Юриспруденция. – 2019. – № 3. – С. 27 – 41.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 396 с.
5. Захаров С.В. Новейшие тенденции формирования семьи в России / С.В. Захаров // Мир России. – 2007. – №4. – С. 90–96.
6. Мацковский М.С. Социология семьи / М.С. Мацковский. – М. : Наука, 1989. – 243 с.
7. Мезенцев С.Д. Семья – не просто ячейка общества / С.Д. Мезенцев, А.С. Агавелян // Вестник Московского университета : Серия 18. Социология и политология. – 2001. – №2. – С. 94–101.
8. Нёстлингер К. Само собой и вообще / К. Нёстлингер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knigago.com/books/child-all/child-prose/183880-kristine-nyostlinger-samo-soboy-i-voobsche/>
9. Новоселова Е.Н. Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма / Е.Н. Новоселова // Вестник Московского университета : Серия 18. Социология и политология. – 2013. – №2. – С. 34–45.

Yakimenko L.N.

**Education of family values among younger schoolchildren and adolescents by means of modern children's literature
(based on the material of K. Nestlinger's novel «By itself and in general»)**

In the proposed article, the family and its attributes are considered as a value – from an axiological point of view. The analysis of the concept of «family values» is presented. The value sphere of the personality of modern youth, which has been deformed under the influence of external factors, is characterized. It is concluded that the traditional family and family values are critically perceived by modern teenagers. A high-quality modern children's literature can and should become a tool for educating young people, introducing them to family values, the characters and situations in which are familiar to readers, therefore they are perceived as «their own». The analysis of the «family novel» by K. Nestlinger «By itself and in general» is carried out with a view to identifying its didactic possibilities in the development of the axiological sphere of the personality of a junior schoolboy and a teenager and introducing them to family values.

Key words: axiology, family values, family, junior high school student, teenager, modern children's literature, K. Nestlinger's novel «By itself and in general».

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 378.147.88

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

Анализ социального партнерства как педагогической категории: европейский опыт

В данной статье автор анализирует социальное партнерство как педагогическую категорию. Кроме того, проводится теоретический анализ европейского опыта по социальному партнерству в системе высшего образования. В результате анализа европейского опыта сделан вывод о том, что социальное партнерство в образовании можно считать надежным и апробированным социальным механизмом, способствующим социально-экономической стабильности и развитию, созданию конкурентоспособной, гибкой и динамичной системы образования.

Ключевые слова: социальное партнерство, высшее учебное заведение, работодатель, заинтересованные стороны социального партнерства, модели социального партнерства.

В Российской Федерации социальное партнерство интенсивно развивается, поэтому изучение и обобщение европейского опыта по социальному партнерству в системе образования будет способствовать созданию гибкой, динамичной системы образования, способной оперативно реагировать на все вызовы современности: глобализации, ускоренного технологического развития с новыми поставщиками услуг, новыми типами обучения и т.д.

С середины 1970-х годов в большинстве европейских стран в сфере образования происходят стремительные интеграционные процессы, которые реализовывают социальные партнеры. Свидетельством этого является, в частности, тот факт, что вопросы формирования социального партнерства, которые широко обсуждались на Всемирных конференциях и симпозиумах, становятся неотъемлемой составляющей большого количества разнообразных проектов, начатых международными организациями в отрасли образования. Эта проблема приобрела в контексте поступательного развития и усовершенствования образовательной отрасли большую актуальность.

Для ответа на эти и другие вызовы формируется общеевропейское пространство образования, опирающееся на европейское научно-культурное наследие и характеризующееся постоянным партнерством между государством, вузами, студентами, научно-педагогическими работниками (далее – НПР), работодателями и другими стейкхолдерами.

Сущность, функции и особенности социального партнерства в европейской системе образования раскрываются в исследованиях А.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, Л.П. Пуховской, О.И. Огиенко.

В отечественной и зарубежной педагогической литературе отражены различные аспекты социального партнерства в области высшего образования. Категориально-понятийный аппарат проблемы рассматривается в работах И.Н. Модель и Б.С. Модель, где партнерство понимается как баланс интересов, что достигается благодаря социальному взаимодействию на основе компромисса и консенсуса.

В исследованиях Н.В. Абашкиной анализируется и обобщается немецкий опыт функционирования социального партнерства в профессиональном образовании.

Понятие «партнерство» происходит от английского слова *partnership* и в «Большом словаре английского языка» Вебстера толкуется как: 1) общее положение партнера; 2) юридические отношения между представителями бизнес-сообщества; 3) отношения, предусматривающие тесное сотрудничество между сторонами, имеющими взаимовыгодные права и обязанности [1, с. 36].

Из-за своей многоплановости и многоаспектности, а также диалектической противоречивости, социальное партнерство в образовании порождает немало острых дискуссий. Это закономерно, ведь в образовательной сфере сталкиваются интересы всех социальных партнеров: государства, местных органов власти и самоуправления, вузов, НПП, работодателей, студентов, профсоюзных и НКО, имеющих различные цели и задачи.

Следует отметить, что в межгосударственном общении в области образования европейские страны используют согласованную терминологию Европейского образовательного тезауруса (далее – ЕОТ), который был разработан в 1979 г. при содействии Совета Европы и Совета Европейского союза (далее – ЕС). В течение последних десятилетий ЕОТ постоянно обновляется и переиздается с учетом особенностей современных научных подходов к проблемам образования. В ЕОТ на одиннадцати европейских языках приведены определения аналогов категорий, используемых в научном обращении в странах ЕС [1, с. 36].

Итак, в Европейском образовательном тезаурусе термин «социальные партнеры» (*Social Partners*) входит в группу понятий структурного раздела № 11 – «партнеры в образовании» (*Partners in Education*) и толкуется как игроки в сфере образования, то есть ученики, учителя, советники, представители государственной власти и семьи.

Базовые концепции социального партнерства в образовательной системе появились в резолюции Совета Европы «О взаимном признании дипломов, сертификатов и других документов, подтверждающих формальные квалификации» (1974 г.) и рассматривались в тесном единстве с понятием «взаимодействие между системами образования». Согласно этой резолюции, обучающимся, успешно завершившим обучение в средней школе в одной из стран ЕС, должны предоставляться все возможности для поступления в вузы стран-членов ЕС [4].

В Программе действий в области образования (далее – Программа), одобренной в 1976 г., понятие социальное партнерство рассматривается как

взаимодействие органов, ответственных за управление образованием; сотрудничество лиц, ответственных за политику в образовательной отрасли, администраторов школ и учебных заведений; взаимовыгодный обмен опытом между НПП; взаимозависимое развитие информационных и консультативных служб.

В этой Программе ключевые социальные партнеры определили основные принципы социального партнерства в области образования. Социальное партнерство должно быть адаптировано к специфике и потребностям образовательной отрасли, а также учитывать традиции системы образования каждой страны, сохраняя ее культурные традиции, заботясь о постепенной адаптации, направленной на обеспечение доступного и качественного образования.

С начала 1990-х годов интеграционные тенденции в Европе усиливаются. На заседании в Брюсселе в ноябре 1993 г. подписано соглашение о формировании пакта о стабильности для Европы. Одновременно активно развивается сотрудничество в образовании. Поступательное расширение и усложнение отрасли требует не только развития регламентированной нормативной базы, но и сотрудничества образовательных систем, формирования доверия к качеству образования.

Важной составляющей качества образования служат совместные действия всех социальных партнеров для решения первоочередных задач. От их взаимодействия зависит качество образовательных услуг, подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда специалистов. Итак, сфера социального партнерства касается всех составляющих образования: учебной, правовой, экономической, социальной и научной.

В глоссарии терминов европейского образования «Образовательный евротюннинг» (Tuning Educational Structures in Europe), который был опубликован в 2006 г., понятие «социальное партнерство» истолковывается как сотрудничество всех стейкхолдеров для реализации целей Болонского процесса.

Изучение основных официальных документов Болонской системы – Бергенского, Лондонского и Левенского коммюнике – дает возможность определить стратегические задачи социального партнерства в странах ЕС.

В Бергенском коммюнике «Общеввропейское пространство – достижение цели» (19–20 мая 2005 г.) отмечается необходимость стратегии построения системы социального партнерства для преодоления проблем образования в течение жизни, ратификации личностной и профессиональной компетентности (развитие методологии ратификации неформального образования), качества, индикаторов эффективности инвестиций в образование, конкурентоспособности, применения новых технологий, обучение малоимущих слоев населения.

В Лондонском коммюнике «На пути к Европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализации» (16–19 мая 2007 г.) отмечается, что правительства и вузы должны развивать социальное партнерство с работодателями в процессе инновационных изменений учебных планов. Учебные планы создаются на основе результатов обучения, способствующих признанию как квалификаций, так и предварительного обучения, включая неформальное и неофициальное обучение.

В преамбуле к Левенскому коммюнике «Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» (28–29 апреля 2009 г.) отмечается, что ЕС может достичь успеха в образовательной отрасли при условии, если максимально раскроет таланты и способности всех своих граждан. А также выстроит систему обучения на протяжении жизни и скоординирует более широкое участие социальных партнеров в решении проблем высшего образования [3, с. 117–133].

Общие характерные черты системы социального партнерства в профессиональном образовании в европейских странах определены в проекте ЕС «Практика социального партнерства в сфере профессионального образования и обучения в странах ЕС»:

– участие социальных партнеров в организации системы профессионального образования и обучения в европейских странах – это основная и характерная черта системы, которая продолжает оставаться жизнеспособной, несмотря на приверженность руководителей правительств «интересам бизнеса» или «интересам труда»;

– организации социальных партнеров неизменно обеспечивают долгосрочную связь с тенденциями, проявляющимися на рынке труда. С разной интенсивностью и представительством организации социальных партнеров участвуют в развитии системы профессионального образования и обучения на разных уровнях: национальных, региональных, отраслевых, городских и на уровне предприятий;

– социальные партнеры обеспечивают целостность отдельных подсистем в области обеспечения предприятий необходимыми профессиональными навыками (квалификациями): начальное профессиональное образование и обучение, специальное обучение на рабочем месте, образование взрослых. Все подсистемы профессионального образования и обучения относятся к принципам обучения в течение всей жизни. На государственном уровне вышеназванными подсистемами руководят, как правило, отдельные министерства: образования и науки, труда и трудоустройства. Стоит заметить, что их сотрудничество не всегда соответствует требованиям рынка труда, как следствие, организации работодателей и рабочих выполняют интегрирующую и координирующую роль;

– участие социальных партнеров в организации системы профессионального образования и обучения демонстрируют степень децентрализации системы профессионального образования в европейских странах. Особенно важно то, что децентрализация рассматривается как процесс обеспечения транспарентности, ответственности и общедоступности образования [3, с. 117–133].

Очень плодотворную работу по разработке и обоснованию социального партнерства в образовании осуществляет ЮНЕСКО. Тезаурус ЮНЕСКО толкует понятия «партнерство в образовании» (Partnership in Education) как взаимодействие образовательных объединений для налаживания сотрудничества на национальном, региональном, локальном и международном уровнях. Национальный уровень – это сотрудничество между министерствами образования, труда и экономики в подготовке и реализации политических программ, формировании стратегий рынка труда и занятости, разработке и реализации

системных реформ. Региональный уровень – это налаживание политической сети между региональными ветвями власти, образовательными учреждениями и бизнес-структурами с целью реализации образовательной политики. Локальный уровень – это обмен информацией и опытом между учебными заведениями и работодателями для обеспечения высококвалифицированного уровня знаний. Международный уровень – это совместная работа над разработкой и внедрением образовательных процессов, управление учебными курсами, проектами и программами.

В выводах 2 Международного конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: письмо в будущее» (г. Сеул, апрель 1999 г.) понятие социальное партнерство определяется как сотрудничество частного и государственного секторов, необходимое для:

- обеспечения информации относительно требований рынка труда на основе индикаторов и оценки потребностей в обучении на национальном и отраслевом уровнях;
- обоснования, определения политики и создания законодательных основ для системы обучения;
- разработки стандартов качества образования, включая оценку и сертификацию для обеспечения последовательности и преемственности;
- разработки институциональной структуры и операциональных механизмов образования;
- мобилизации стейкхолдеров на достижение максимального участия во внедрении системы образования через соответствующие стратегии, мероприятия и стимулы;
- планирования организации обучения;
- совершенствования учебных планов и программ, обучение НПП и руководителей [2, с. 34–72].

Если обобщить научные исследования, посвященные развитию социального партнерства, и практический опыт, то можно выделить следующие концептуальные модели социального партнерства:

- трипартизм, что выступает социально-экономической категорией по поводу регулирования социально-трудовых отношений между органами государственной власти, организациями работодателей и организациями наемных работников;
- социальный диалог, являющийся социально-экономической категорией по регулированию трудовых отношений между работодателями и наемными работниками;
- межсекторное социальное партнерство (распространяется как инструмент взаимоотношений с конца 1990-х гг.), базируется на развитии конструктивных взаимоотношений с НКО и корпорациями, а также с профсоюзами.

Однако, в разных странах процесс формирования двустороннего партнерства, а затем и трипартизма, развивался разными путями. Так (суммируя опыт европейских стран), в зависимости от уровня переговорных процессов, можно выделить три сугубо практические модели социального партнерства:

1. Модель, сложившаяся на севере и западе Европы (Швеция, Финляндия, Норвегия, Бельгия). Она характеризуется активным вмешательством государства в трудовые отношения и их регулирование. Государство также берет на себя законодательную функцию. Кроме того, в этой модели присутствует трехуровневость социального партнерства:

- национальный уровень;
- отраслевой уровень;
- уровень предприятий.

2. Вторая модель социального партнерства своей главной чертой имеет одноуровневость. Она характерна для Англии, Ирландии, Греции и Испании. Эта модель ограничивается заключением коллективных договоров в основном на уровне предприятий, без какого-либо вмешательства в социально-трудовые отношения со стороны государства, кроме законодательного уровня. Объединения предпринимателей, как и профсоюзы, через своих представителей пытаются влиять на законодательство, а уже через него – на отношения между социальными партнерами.

3. Третья модель присуща Западной Европе (Германия, Австрия, Голландия, Швейцария и т.д.). Она существует как промежуточная между первой и второй моделями. В странах, относящихся к третьей модели социального партнерства, на уровне всей страны, как правило, совместные сделки не заключаются; вся работа ограничивается только консультациями и переговорами, к тому же совсем не обязательными. Главный акцент в социальном партнерстве здесь делается на отраслевом уровне, поэтому главный переговорный процесс идет в отраслях, следствием чего является подписание отраслевых соглашений.

Обобщая анализ научной литературы относительно моделей социального партнерства и учитывая европейский опыт, выделим четыре основные модели социального партнерства в образовании, отличающиеся степенью государственного участия в системе профессионального образования и обучения, а также участия социальных партнеров.

Либеральная модель (действует в Великобритании). Она характеризуется общими тенденциями децентрализации государственного управления, в рамках которой политика в сфере профессионального обучения осуществляется преимущественно местными органами власти и предприятиями. Однако государство оставляет за собой право распределять финансовые ресурсы, направленные на обеспечение обучения для приоритетных отраслей образования.

Модель государственного доминирования характерна для Франции. Ей свойственны государственное планирование и централизованное управление системой образования. Государство и соответствующие местные органы власти, ответственные за профессиональное обучение, осуществляют контроль над ним. Социальные партнеры участвуют в принятии решений на государственном уровне.

Неокооперативная модель (действует в Дании и Нидерландах). В ней определяющим является распределение ролей между государством, компаниями и профсоюзами. Ассоциации работодателей и профсоюзы наиболее ак-

тивно участвуют в планировании профессионального образования и управлении им, а государство легитимизирует решения, принятые на основе договоренностей социальных партнеров.

Смешанная модель партнерства (сложилась в ФРГ). Когда система профессионального образования действует в рамках некооперативного, а финансирование образования осуществляется в рамках либеральной модели. В сфере образования обязанности социальных партнеров законодательно разграничены между правительством страны и федеральными землями.

Таким образом, в общем виде сущность социального партнерства заключается в том, что это специфический вид общественных отношений между различными социальными группами, слоями и классами, которые имеют существенно отличные социально-экономические интересы. Эти разные интересы не могут стать одинаковыми, но возможно их сочетание, обеспечение определенного баланса их реализации. Взаимодействие сторон и органов социального партнерства создает институт социального партнерства.

Основой социального партнерства сторон является договор (соглашение) между социальными партнерами о выполнении четко определенных условий сосуществования и взаимного стремления к согласованию их интересов. Поэтому первоисточником партнерских отношений выступает общественный договор (соглашение), являющийся основой плюралистической деятельности государства, когда его учреждения выступают посредниками или третейскими судьями. Общественное разделение труда, создание новых социальных групп и слоев способствовали появлению такого явления, как общественный договор (соглашение). Поэтому последний следует рассматривать сквозь призму согласования интересов различных социальных групп в важнейших сферах жизнедеятельности общества, в нашем случае, в системе высшего образования.

Итак, анализ социального партнерства в европейской системе образования позволил сформулировать следующие выводы:

– социальное партнерство в образовании можно считать надежным и апробированным социальным механизмом, способствующим социально-экономической стабильности и развитию, созданию конкурентоспособной, гибкой и динамичной системы образования;

– социальное партнерство является важной предпосылкой для формирования высококвалифицированной рабочей силы в условиях быстрых технологических изменений;

– модели социального партнерства указывают на то, что, несмотря на интеграционные процессы, каждая страна стремится сохранить в этой области собственную неповторимость и свои традиции.

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. **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.

3. **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.
4. **Практика** социального партнерства в сфере профессионального образования и обучения в странах ЕС. – М., 2008. – 196 с.

Gerasimov A.V.

Analysis of social partnership as a pedagogical category: European experience

In this article, the author analyzes social partnership as a pedagogical category. In addition, a theoretical analysis of the European experience on social partnership in higher education is carried out. As a result of the analysis of the European experience, it is concluded that social partnership in education can be considered a reliable and proven social mechanism that contributes to socio-economic stability and development, the creation of a competitive, flexible and dynamic education system.

Key words: *social partnership, higher education institution, employer, stakeholders of social partnership, models of social partnership.*

УДК [316.35:316.614] – 053.6 (477.61)

Кусургашев Василий Николаевич,
ст. преподаватель кафедры социологии
и организации работы с молодёжью
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
kusurgashev_vasya@rambler.ru

О некоторых особенностях социализации подростков (на материалах г. Луганска)

В статье рассмотрены вопросы социальной адаптации современных подростков. Анализируются значимые составляющие социальной адаптации подрастающего поколения, рассматривается роль социального педагога и социального психолога в становлении гражданина.

Ключевые слова: идентификация, трансформация, динамика, значимый взрослый, мероприятия

Становление личности, как известно, является достаточно сложным и многоуровневым процессом, протекание и закрепление отдельных аспектов которого зависит от множества факторов. Зависимость эта вариативна и на различных этапах развития коррелируется как внутренними, так и внешними детерминантами. Экономические, политические и социокультурные изменения, затронувшие современное общество, оказали тотальное влияние, в первую очередь, на подростковую среду, на особенности формирования именно подростковой идентичности, социализацию подростков. В 2014 году на территории Украины произошёл государственный переворот, который привёл к колоссальным ценностным трансформациям внутри украинского общества, к гражданской войне и параличу основных социальных институтов.

Идентичность, как мы знаем, является итогом, кульминацией процесса идентификации – того процесса, при котором индивид находит самого себя, обретает свою «самость», соотносит себя с теми или иными значимыми социальными группами. Социализация же – это процесс закрепления норм и правил, присущих данному обществу. Именно в подростковом возрасте и формируется тот базис, благодаря которому личность находит своё место в социуме, понимает свою внутреннюю сущность, происходит закрепление норм, правил, ценностных ориентиров, транслируемых в обществе. Принято считать, что подростки находятся в приграничном состоянии, они уже не дети, но и сущностных характеристик взрослых ещё не обрели, что находит своё отражение в особенностях подростковой социализации.

Одним из аспектов, касающихся именно групповой социализации подрастающего поколения, являлся вопрос о занятости подростков общественной деятельностью (мы считаем, что подобная деятельность является индикатором социальной вовлеченности подростка). По данным нашего интернет-опроса, в настоящее время в волонтерских объединениях, всевозможных кружках и секциях состоят 54 % опрошенных, ещё 22 % хотели бы в них состоять, когда сни-

мут ограничения, связанные с пандемией коронавируса. Молодёжь ЛНР имеет потенциальное желание участвовать в преобразованиях, которые начаты руководством Республики, общественными и молодёжными организациями.

А.Е. Скачок обращает внимание на желание подрастающего поколения заниматься общественной деятельностью. Он утверждает: «В основе данного процесса лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу. Становление идентичности, которое особенно интенсивно проходит в подростковом возрасте, невозможно без изменения системных социальных связей, по отношению к которым растущий человек должен выработать определенные позиции» [1, с. 33].

Подростки Донбасса за неполные семь лет приобретают абсолютно новую идентичность, заново социализируются, ищут себя и своё место в обществе, которое развивается по новым законам, с новыми ценностями и своими жизненными ориентирами.

Как уже было сказано, в 2014 году на Украине произошла т.н. «революция достоинства», которая по своей сути была управляемым странами Запада государственным переворотом. Почему мы склонны называть то, что произошло в Киеве на майдане Независимости, государственным переворотом, а не революцией? Оснований для нашего утверждения достаточно, но мы приведём слова одного из лучших, на наш взгляд, социологов современности Э. Гидденса: «Государственный переворот, состоящий в простой смене одной группы лидеров на другую без какого-либо изменения политических институтов и системы власти, вообще не может считаться революцией в строгом социологическом смысле» [2, с. 432]. Далее автор говорит об основных признаках революции, к которым он относит «массовое социальное движение», которое, в свою очередь, приводит к «широкомасштабным реформам или изменениям».

Как можно было заметить, ничего подобного в Украине не было, массовые недовольства правлением президента В. Ф. Януковича, во многом подогреваемые управляемыми олигархатом СМИ, проходили только в столице страны. Жители Юго-Востока и Республики Крым в целом были не согласны с итогами государственного переворота, что выразилось в акциях гражданского неповиновения на Донбассе и переходом Крыма в результате свободного волеизъявления народа в состав Российской Федерации.

Наиболее остро военные действия и изменения социального порядка, которые произошли после волны народного недовольства и объявления т.н. АТО, коснулись детей и подростков. Как мы понимаем, именно в этой возрастной группе происходит формирование Я-идентичности на основе принадлежности к МЫ-идентичности в контексте отношения индивида к какой-либо социальной группе, а если шире, то и к этносу, которое происходит на основании факторов самоопределения.

Вот что пишут российские исследователи А. Смирнова и И. Киселёв: «Этническое самосознание, как мы уже неоднократно отмечали, означает осознание своей этнической принадлежности. Но оно также подразумевает осознание единства и целостности общности «мы» через противопоставление другим общностям «они». В национальном самосознании на уровне ориентаций, предпочтений и стереотипов отражается образ и стиль жизни народа, его

нормы и ценности, представление о своей самости в некоторой шкале, соотносящей «свой» народ с «другими» народами» [3].

Кафедра социологии и организации работы с молодёжью Луганского государственного педагогического университета провела серию социологических исследований, посвящённых анализу трансформаций подростковой идентичности школьников Луганска. Данные трансформационные процессы можно было наблюдать с весны 2014 года на Донбассе. Мы обуславливаем эти метаморфозы гражданским конфликтом и началом становления государственности непризнанных республик, транзитивностью нашего общества.

Нами был проведён ряд повторных интернет-опросов среди школьников 14–16 лет города Луганска в социальной сети «ВКонтакте», основной целью которых был анализ трансформации и её динамики в формировании идентичности, в социализации подростков, которые произошли под воздействием боевых действий. Как мы можем заметить, жители республик Донбасса за неполных семь лет сумели выстроить свою государственность, доказали свою субъектность, и всё это проходило на фоне локальных боевых действий.

Опрошенные нами школьники как в феврале 2016–17 года, так и в январе 2021 года уже не отождествляли себя, свою сущность с Украиной как государством. В 2017 году попросили подростков ответить на достаточно важный, на наш взгляд, вопрос, а именно: «Какие чувства Вы испытываете, когда Вас называют луганчанином/луганчанкой?». Как оказалось, ни один респондент не отметил, что при этом испытывает чувство стыда, тогда как при опросе 2016 года такие школьники ещё встречались [4].

Естественно, что постоянные обстрелы и потенциальная угроза не способствуют увеличению степени уважения к государству, по вине которого происходит это. Стоит отметить, что руководством Л/ДНР ведётся активная психолого-педагогическая и социальная работа с подрастающим поколением. Отметим также, что, несмотря на пандемию коронавируса и связанные с ней ограничения, в ЛНР проводится множество мероприятий, способствующих повышению уважения к своей истории и культуре, повышению степени патриотизма и любви к своей малой Родине.

Опрос 2021 года также показал значительно возросший авторитет института внешкольного воспитания в целом, социальных педагогов и психологов в частности. По сравнению с исследованиями 2016–17 годов авторитет социальных педагогов и психологов вырос до 24 %. На наш взгляд, эти метаморфозы произошли оттого, что подростки ЛНР смогли в течение почти семи лет Независимости Л/ДНР осознать важность роли «значимого взрослого» в их жизни, увидеть реальную заинтересованность педагогов в решении их личностных проблем. Значительно вырос в республиках Донбасса и авторитет классного руководителя (с 14 % в 2017 году до 32% в 2021 году).

Как известно, в подростковом возрасте происходит ценностная переориентация, более значимым для молодых людей становится общение с ровесниками, а с родителями, бабушками и дедушками, в целом старшими родственниками и соседями отходит на второй план. Результаты нашего исследования красноречиво показали, что внедрение в школьную систему института социальных психологов и педагогов, а также кропотливая работа классных руко-

водителей позволили укрепиться пошатнувшемуся после распада Советского Союза значению взрослых в жизни подростков в основных этапах их становления как личности. Как многие помнят, после развала СССР большинство позитивных аспектов педагогической деятельности были забыты, а в некоторых случаях и табуированы.

Мы решили задать нашим респондентам вопрос: «Хотели бы Вы изменить окружающий мир?». Чуть более 80 % школьников отметили, что хотят это сделать, ещё 12 % затруднились ответить. В исследованиях, проходивших в 2017 году, респондентов, ответивших положительно на данный вопрос, было меньше. Анализ динамики ответов на этот вопрос подтверждает наше предположение о том, что подростки Луганской Народной Республики являются социально активными и любознательными гражданами своей страны, а основной задачей педагогов является эффективная направленность данной активности и любознательности в нужное русло.

Вместе с основными социальными институтами власти и управления в молодых Республиках Донбасса происходит становление не менее значимых институтов образования, внешкольной и пришкольной социальной опеки, возрастает значение детско-юношеских объединений, чего практически не наблюдалось в украинском периоде развития Донбасса. Благодаря упорству, вере в то, что они защищают правое дело, огромному желанию и, конечно же, помощи близкой по духу Российской Федерации, жители востока Украины за неполные семь лет сумели достичь многого.

Народные Республики смогли под непрерывными обстрелами ВСУ и радикалов, при полной блокаде построить полноценные государственные образования со всеми их признаками, выполняющие основные функции. Мы считаем, что именно в непризнанных Республиках Донбасса и состоялась подлинная революция, вследствие которой под влиянием «массовых социальных движений» произошли истинная смена элит и «широкомасштабные реформы или изменения». Эта революция повлекла за собой колоссальную трансформацию идентичности подрастающего поколения подростков, которые выражаются переходом «украинской» идентичности в свою, которую мы склонны называть «донбасской».

Список литературы

1. Скачок А.Е. Факторы деструктивно-агрессивного поведения современного подростка и их тенденции / А.Е. Скачок // Психологические науки: теория и практика : материалы III Междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 31–34.
2. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
3. Смирнова А.Г. Идентичность в меняющемся мире : учеб. пособие / А.Г. Смирнова, И.Ю. Киселев. – Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2002. – 300 с.
4. Кусургашев В.Н. Трансформация ценностных установок подростков под воздействием военных действий на Донбассе в 2014 г. / В.Н. Кусургашев // Детское и молодёжное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 19 мая 2016 г.). Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – С. 151–156.

Kusurgashev V.N.

**About some features of the socialization of adolescents
(based on the materials of Lugansk)**

The article deals with the issues of social adaptation of modern adolescents. The significant components of the social adaptation of the younger generation are analyzed, the role of the social pedagogue and social psychologist in the formation of a citizen is considered.

Key words: *identification, transformation, dynamics, significant adult, events.*

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

Емцева Элла Григорьевна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры социологии и организации работы с молодежью
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ella21041964@mail.ru

Проблемы профессиональной подготовки специалистов в области воспитания в образовательно-воспитательном пространстве Луганской Народной Республики

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки специалистов в области воспитания в образовательно-воспитательном пространстве Луганской Народной Республики. Дан краткий обзор существующих мнений и исследований по данному вопросу. Одним из важнейших инструментов совершенствования содержания профессиональной подготовки специалистов в области воспитания авторы считают утверждение профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалиста; профессиональный стандарт; специалист в области воспитания.

В современных условиях жизнедеятельности общества, когда образовательная политика не имеет единого знаменателя, поиск научных основ для совершенствования профессиональной подготовки специалистов различных направлений приобретает особую актуальность.

Вызовы глобализации, информатизации, цифровизации и другие особенности социокультурного развития современного общества порождают множество разнообразных факторов, осложняющих социализацию детей и молодежи.

Социально-политические и социокультурные трансформации на территории Луганской и Донецкой Народных Республик обуславливают необходимость решения ряда новых социально-педагогических задач, ориентированных на обеспечение поддержки подрастающего поколения в приобретении актуального социального опыта и в самостоятельной творческой и личностно-значимой деятельности.

Цель статьи – определить основные проблемы профессиональной подготовки специалистов в области воспитания в образовательно-воспитательном пространстве Луганской Народной Республики (далее ЛНР).

В настоящее время в Луганской Народной Республике основным профильным вузом, осуществляющим профессиональную подготовку педагоги-

ческих кадров, является Луганский государственный педагогический университет (далее ЛГПУ). Помимо учителей-предметников, университет готовит бакалавров и магистров по направлениям «Организация работы с молодежью» и «Социальная работа». Кафедрами социологии и организации работы с молодежью и социальной работы Института истории, международных отношений и социально-политических наук ЛГПУ проводятся исследования и публикуются их результаты, отражающие основные подходы, формы и способы, применяемые при подготовке специалистов для работы с детьми, молодежью и их родителями (И. Акиншева, С. Абрамова, А. Васюк, Т. Гужва, Э. Емцева, А. Звонок, А. Золотова, И. Кутнякова, Т. Мальцева, Т. Рубан, М. Шашиашвили, Ю. Филиппов и др.). В текущем учебном году вузом завершена работа по открытию направления подготовки 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения», что в определенной степени будет способствовать решению вопроса кадрового обеспечения образовательно-воспитательного пространства ЛНР соответствующими специалистами.

В энциклопедии профессионального образования понятие «специалист» трактуется как «лицо, обладающее компетентностью в определенной области профессиональных занятий или в каком-то отдельно взятом вопросе» [9]. Коллектив исследователей под руководством И. Ванькиной трактует понятие «специалист» как «квалификацию, присваиваемую выпускнику вуза, освоившему соответствующую основную профессиональную программу, успешно прошедшему итоговую аттестацию и защитившему дипломную работу (проект)» [2].

Трактовка понятия «профессиональная подготовка» подразумевает приобретение умений и навыков, предназначенных для тех или иных профессий. Такая подготовка может быть получена как в образовательных учреждениях начального профессионального образования, так и в других образовательных учреждениях.

Результатом профессиональной подготовки любого уровня является профессиональное образование, которое обеспечивает индивиду получение профессии и соответствующей квалификации. Как следствие, одной из главных задач профессиональной подготовки специалистов является формирование у них обобщенных умений по определению целей, предмета, средств, способов профессиональной деятельности. Это порождает одну из основных проблем, так как сложные виды профессиональной деятельности, к которым относится и деятельность специалиста в области воспитания, не поддаются строгому алгоритму и всегда должны оставлять будущему педагогу-воспитателю пространство для творческого поиска.

В своих научных трудах Ф. Гоноболин, В. Крутецкий, Н. Кузьмина, А. Маркова и др. исследователи предлагают подходить к формированию профессионально-личностных качеств, которые обозначены в профессиональном стандарте и квалификационной характеристике к нему, и конкретно указывают, каким должен быть специалист для той или иной социально-экономической отрасли. Так, профессиональный стандарт 01.005 «Специалист в области воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года N 10н, содержит общие

сведения, трудовые функции с подробным пояснением необходимых знаний и умений, требования к образованию и обучению, особые условия допуска к работе педагогов.

Указанный профстандарт конкретизирует основную цель профессиональной деятельности специалистов в области воспитания: «организация воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации учащихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей».

Вид экономической деятельности профстандарта 01.005 распространяется на дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее, профессиональное среднее, высшее, дополнительное для детей и взрослых образования. К специалистам в области воспитания относятся такие профессии, как: социальный педагог, старший вожатый, педагог-организатор, воспитатель (старший воспитатель), педагог-библиотекарь, тьютор.

Профессиональная подготовка специалиста, востребованного на рынке труда, является результатом последовательного процесса, в котором учтены и отражены все условия, создаваемые образовательными учреждениями, и условия внутреннего содержания будущего специалиста (его личностные качества, профессиональная направленность и социально-образовательная среда).

В структуре содержания профессиональной подготовки специалистов в области воспитания важное место должно занимать формирование комплекса знаний, умений, ценностных отношений, способных обеспечить осознанную ориентацию в исторически сложившейся ситуации воспитания. Важно также помнить, что подчинение внешним обстоятельствам в процессе реализации воспитательной деятельности может привести к деградации личности воспитателя как потенциального транслятора духовных ценностей и смыслов.

В ходе профессиональной подготовки специалистов в области воспитания студентов необходимо знакомить со всем диапазоном проблем образовательно-воспитательного процесса, раскрывая при этом технологические особенности каждого из вариантов, рассматривая любую воспитательную систему как живой подвижный организм, структура которого разворачивается во времени и пространстве.

Профессионализм взаимодействия воспитателя с воспитанниками во многом обусловлен осознанной методологической позицией. Получение же положительного результата от выполнения воспитательных функций нуждается в теоретически развитом мышлении, поскольку стратегия и логика развития воспитания как социального явления, как процесса и как деятельности, подчинены определенным закономерностям.

Исследователь Т. Ромм, рассматривая аспекты стандартизации высшего образования, поднимает проблему противоречивости представлений о месте воспитания в системе высшего профессионального образования, а также неопределенности воспитательной компетентности выпускников педагогических вузов. Автор справедливо подчеркивает необходимость создания стандартов воспитательной работы в вузе, так как это будет способствовать не только социализации будущих педагогов, но и формированию их профессиональной

компетентности как воспитателя [6]. В свою очередь, исследователь Ю. Курачинова предлагает выстраивать процесс формирования профессионального интереса у будущих педагогов как систему, обеспечивающую их теоретическую и практическую готовность к профессии, выделяя основные функции педагогического сопровождения формирования компетентности студентов [3, с. 83–86]. В исследованиях Ю. Беляева, А. Беляевой, В. Лизинского освещена проблема несоответствия содержания профессиональной подготовки в вузах специалистов в области воспитания и существующей практики современной образовательно-воспитательной действительности [1, с. 87–98]. Выявляя сущностные и формальные противоречия в практике подготовки студентов к осуществлению воспитательной деятельности, исследователи не только обращают внимание на проблемы, с которыми сталкиваются молодые специалисты, начиная свою работу в образовательных организациях, но и анализируют причины этих противоречий.

Одним из условий обеспечения эффективности развития воспитания в рамках реализации профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» является проектирование и осуществление основных образовательных программ подготовки педагогов-воспитателей таким образом, чтобы включенные в профстандарт знания и умения были сформированы и актуализированы в соответствии с современной социокультурной ситуацией.

В ходе разработки научно-методических основ по профессиональной подготовке специалистов в области воспитания важно исходить из следующих положений:

– практика работы с детьми и молодежью по различным образовательным уровням опережает становление теории и практики подготовки педагогических кадров;

– проблема развития воспитательной работы с детьми, молодежью и их родителями в современных условиях должна быть многоуровневой, а содержание подготовки таких специалистов в области воспитания, как: социальный педагог, старший вожатый, педагог-организатор, воспитатель и старший воспитатель, педагог-библиотекарь, тьютор необходимо ориентировать на универсальность.

Одной из проблем до настоящего времени является и то, что среди компетенций бакалавров и магистров до сих пор нет компетенций, обеспечивающих их нацеленность на сотрудничество и взаимопонимание со специалистами других профессий. Особенно актуальна данная проблема для будущих специалистов в области воспитания. Это требует целенаправленной разработки научного обеспечения по развитию и совершенствованию у будущих педагогов-воспитателей такого профессионального качества, как готовность к взаимодействию с представителями других профессий. Исследователь Э. Патраков одной из проблем считает то, что: «формирование готовности специалистов к деятельности в полипрофессиональной группе осуществляется преимущественно на краткосрочных тренингах и не систематизировано в условиях среднего и высшего профессионального образования» [4, с. 4], что не в достаточной мере способствует систематичному и всестороннему развитию готовности выпускников к взаимодействию с представителями других профессий.

Одним из способов подготовки специалистов в области воспитания к сотрудничеству и диалогу в образовательном процессе на этапе их профессиональной подготовки служит интеграция знаний между различными учебными дисциплинами путем построения интегративных курсов, дидактического синтеза научного знания. По мнению исследователей В. Попкова и А. Коржуева, эта позиция подкрепляется общедидактическим принципом междисциплинарных (межпредметных) связей в обучении, который подразумевает согласованное изучение теорий, законов, понятий, методов познания и методологических принципов, общих для родственных дисциплин, а также формирование общих для них видов деятельности и систем отношений [5]. Вместе с тем, реализация данного принципа в образовательном процессе вузов зачастую приводит к тому, что уровень межпрофессионального взаимодействия специалистов в области воспитания не выходит за рамки ознакомления с данными другой науки как в процессе профессиональной подготовки, так и в процессе профессиональной деятельности. Можно также предположить, что только лишь дидактическое решение на этапе профессиональной подготовки готовности специалистов к сотрудничеству будет все-таки недостаточным для достижения этой актуальной задачи.

Специалистам педагогических направлений в своей практической деятельности необходимо реализовывать знания из смежных научных областей, на что педагога-воспитателя ориентирует профессиональный стандарт 01.005 РФ «Специалист в области воспитания», например, «понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)». Поэтому важна не только теоретическая, но и практико-ориентированная, компетентностная направленность интегрированного обучения будущих педагогов-воспитателей, так как методологические основы такого обучения все еще остаются недостаточно разработанными и реализованными. Одной из причин сложившейся ситуации является субъектная разобщенность преподавателей вузов. Исследователь Е. Чухина в этой связи считает, что зачастую «низкая эффективность профессионального обучения обусловлена тем, что каждый педагог работает независимо от других, автономно, не согласовывая со своими коллегами ни цели обучения, ни его содержания, ни подходов к профессиональной подготовке» [8, с. 118].

Не меньшее значение имеет и разработка научного обеспечения взаимодействия специалистов в области воспитания в их непосредственной профессиональной деятельности. Вместе с тем, практика межпрофессионального взаимодействия в образовании далека от согласованности действий педагогических работников и их нацеленности на диалог и сотрудничество. В частности, исследования И. Усольцевой по межпрофессиональному взаимодействию в дополнительном образовании указывают на то, что на первом плане остаются факторы формального взаимодействия между субъектами образования, их вариативный характер, ограниченный круг специалистов, с которыми педагоги-воспитатели взаимодействуют [7, с. 140–144].

Выявленные различия и противоречия наглядно демонстрируют проблемы реализации межпрофессионального взаимодействия в ходе профессиональной подготовки специалистов в области воспитания и, как следствие,

являются актуальной задачей в деле подготовки специалистов указанного профиля.

Суммируя результаты исследования заявленной нами проблемы, мы приходим к выводу, что обновление и совершенствование научного содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в области воспитания является закономерной перспективой для решения выявленных и обозначенных задач по профессиональной подготовке специалистов в области воспитания в образовательно-воспитательном пространстве Луганской Народной Республики.

Список литературы

1. **Беляев Ю.Б.** Разрывы между профессиональной подготовкой студентов к воспитательной деятельности и практикой образовательной действительности / Ю.Б. Беляев, А.В. Беляева, В.М. Лизинский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2. – № 1 (58). – С. 87–98.
2. **Ванькина И.В.** Маркетинг образования: учеб. пособие для вузов / И.В. Ванькина, А.П. Егоршин, В.И. Курченко. – М. : Логос, 2007. – 336 с.
3. **Курачинова Ю.Л.** Формирование профессионального интереса у будущих педагогов-организаторов при прохождении педагогической практики / [Текст] / Ю.Л. Курачинова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова : Серия «Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика». – 2011. – Т. 1. – Спецвыпуск. – С. 83–86.
4. **Патраков Э.В.** Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов: дис. ... канд. пед. наук / Э.В. Патраков. – Екатеринбург, 2008. – 192 с.
5. **Попков В.А.** Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. вузов / В.А. Попков, А.В. Коржув. – М. : Academia, 2001. – 132 с.
6. **Ромм Т.А.** Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании / Т.А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 5–10.
7. **Усольцева И.В.** Межпрофессиональное взаимодействие в образовании: к постановке проблемы / И.В. Усольцева // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова (Москва, 12–15 октября 2016 г.) : мат. Межд. науч.-практ. конф. / под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. – М. : Акрополь, 2016. – С. 140–144.
8. **Чухина Е.В.** Способы интеграции психолого-педагогических и методических знаний в профессиональной подготовке будущего учителя / Е.В. Чухина // Омский научный вестник. – 2015. – № 3 (139). – С. 116–119.
9. **Энциклопедия профессионального образования: в 3 т.** / авт. кол., науч. и лит. ред. С.Я. Батышев; науч.-ред. совет: Батышев С.Я. (пред.) [и др.]. – М. : Рос. акад. образования; Проф. образование, 1999.

Turyanskaya O.F.,
Yemtseva E.G.

Objectives of professional training of specialists in the field of education and upbringing in the educational space of the Lugansk People's Republic

The article examines the problems of professional training of specialists in the field of education in the educational space of the Lugansk People's Republic. A brief review of existing opinions and studies on this issue is given. In the course of the study a number of problems have been revealed, which prevent the full solution of problems of professional training of specialists in the field of upbringing. The authors believe that one of the most important tools to improve the content of professional training of specialists in the field of upbringing is the approval of the professional standard "Specialist in Upbringing".

Key words: professional training of a specialist; professional standard; education specialist.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Грищенко Надежда Анатольевна, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

Дзюба Людмила Владимировна, ассистент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Дмитриенко Анна Владимировна, заместитель директора по воспитательной и социальной работе Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Емцева Элла Григорьевна, доцент кафедры социологии и организации работы с молодежью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

Иванченко Богдана Владимировна, магистрант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

Кусургашев Василий Николаевич, старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодёжью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Лашенцова Ирина Анатольевна, 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

Полтавская Наталия Евгеньевна, старший преподаватель кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Понасенко Артем Васильевич, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат филологических наук

Сущенко Ольга Григорьевна, доцент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

Токмачева Марина Алексеевна, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

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

Чеботарева Ирина Владимировна, заведующий кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент

Штольц Юлия Михайловна, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Якименко Людмила Николаевна, доцент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат филологических 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

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 8.04.2022. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 10.73.
Тираж 21 экз. Заказ № 46.

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

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