

Научное издание

# ВЕСТНИК

Луганского государственного  
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки  
Образование

№2(64)  
2021



№2(64) • 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

№ 2(64) • 2021

Сборник научных трудов

КНИТА

Луганск  
2021

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, 2021. – № 2(64) : Серия 1.  
Пед. науки. Образование. – 156 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 № 4 от 26.11.2021 г.)*

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Звонок А.А.** Современная наука и образование: антропологический кризис.....5
- Писаный Д.М.** Некоторые аспекты духовного наставничества учителей при раскрытии ценностных смыслов дискуссионных вопросов отечественной истории (из опыта работы).....10

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

- Дзюба Л.В.** Формирование имиджа будущих педагогов дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза средствами технологии актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса.....20
- Прихода И.В., Кобелев С.Ю.** Социально-педагогические основы реабилитационной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре.....26
- Рудь М.В., Антипова Т.В.** Формирование у будущих педагогов дошкольного и начального образования ценностного отношения к педагогическому знанию.....34
- Слота Н.В.** Формирование готовности к презентационной деятельности у будущих учителей музыки на занятиях вокально-хоровых дисциплин.....39
- Стачинский В.И.** Проблема формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....45
- Фитисова У.Р., Турянская О.Ф.** Некоторые подходы к организации изучения английского языка в высшей школе.....52

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Андиева Ю.Р.** История становления системы профессиональной подготовки учителей географии.....56
- Дитковская С.А.** Из истории развития ведомственных дошкольных учреждений Ворошиловградской. и Сталинской областей (вторая пол. 50-х гг. XX в.).....64
- Ефанина Ю.В.** Проблема педагогического просвещения родителей школьников в советской педагогике 20-60 гг. XX в.....73
- Лабинцева Л.П.** Исторические предпосылки становления и развития музыкально-педагогического образования на рубеже XX – XXI вв.....79
- Литовка В.В.** Содержание понятия качества образования высшей школы в трудах отечественных и зарубежных ученых.....86
- Понасенко А.В.** Развитие архивного образования в России (20–80-е годы XX века): методологический аспект.....92
- Сухотинова А.С.** Обзор содержания педагогических исследований по проблеме методов обучения в советской педагогической теории и практике.....99
- Юргайте Е.А.** К вопросу об истоках понятия «эмоциональный интеллект»: историко-педагогический аспект».....105

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Джигоева С.С.** Аутентичные аудиоматериалы на уроках английского языка: инновационный подход.....111  
**Зеленская Н.А.** Развитие творческого мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства.....117  
**Киселева Г.Н., Турянская О.Ф.** Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении.....123  
**Ротерс Т.Т., Кривко Я.П.** О некоторых перспективных направлениях развития отечественной системы контроля качества обучения школьников.....129

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ**

**Герасимов А.В.** Основные проблемы социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования.....135  
**Кусургашев В.Н.** О гражданском воспитании студенческой молодежи: феномен «советского человека».....142

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....146**  
**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....148**

---

---

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

**Звонок Александр Анатольевич,**  
канд. филос. наук,  
доцент кафедры социологии и  
организации работы с молодежью  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*al.zvonok@gmail.com*

## Современная наука и образование: антропологический кризис

*В статье отмечено, что в последнее время наблюдаются кризисные тенденции в состоянии современного человечества, которые являются результатом не только экологического кризиса, технической экспансии, но и следствием вытекающего из них антропологического кризиса.*

*Автор связывает научный поиск и его перспективы с философией образования, которая в современном мире играет приоритетную роль, в связи с тем, что педагогика как направление превращается в одну из важнейших, если не главных тем в связи с участием в совершенствовании человека.*

**Ключевые слова:** антропологический кризис, философия образования, наука, знания, модернизация.

Конец XX – начало XXI века наполнены в общественном мнении темой угрозы. Чтобы привлечь внимание к растущим угрозам, ученые и общественные деятели делают открытые заявления о предстоящей опасности. Так, в конце XX века в «Открытом письме к научному интернационалу» французский академик Ив де Константен призывает ученых «прокричать истину людям» [1, с. 128].

Константен не говорит о реальном составе угрозы, но это не делает его заявление менее актуальным. Ученые нашего времени – конца второго – начала третьего тысячелетия – все больше говорят о том, что человечество реально стоит перед угрозой гибели.

Не так давно в СМИ появилась новость о том, что ученые предложили ввести в научный обиход новую геологическую эпоху – «антропоцен», которая отличается активным воздействием человека на планету [9].

В ноябре 2017 было обнародовано подписанное более 15 тысячами ученых из разных стран мира второе «Предупреждение человечеству», пытающееся привлечь внимание к опасным для жизни экологическим изменениям. Первое обращение появилось в конце 1992 года, под ним подписались свыше 1,7 тысячи ученых, в том числе нобелевские лауреаты. В «Предупреждении человечеству от ученых мира» они рассказали, что население планеты встало на курс конфронтации с природой. В 25 годовщину издания этого манифеста было решено выпустить повторное предупреждение. На этот раз под ним подписались более 15,3 тысяч ученых из 184 стран мира. «Скоро станет слишком

поздно, чтобы поменять курс и уйти от нашей провальной траектории, время на исходе. Мы должны понять как в нашей повседневной жизни, так и на уровне государственных институтов, что Земля со всей имеющейся на ней жизнью – это наш единственный дом», – заключается в манифесте [6].

Автор статьи, опираясь на наработки современных исследователей (М.Г. Заборская, Е.И. Сильнова и др.), ставит задачей обратить внимание на наблюдающиеся в последнее время кризисные тенденции в состоянии современного человечества, которые являются результатом не только экологического кризиса, технической экспансии, но и следствием вытекающего из нее антропологического кризиса, который отражается в потере человеком смысла жизни, ощущения гармонии с природой, нечеткостью представлений о своем месте в обществе, в мире и универсуме в целом. Автором предпринята попытка проанализировать роль современной науки в условиях наблюдающегося антропологического кризиса, а также роль философии образования в современном мире.

Современная наука пытается дать ответ на вызовы времени. Так, М. Хайдеггер неоднократно подчеркивал значимость современной науки: научная деятельность начинает определять «действительность, внутри которой движется и пытается оставаться сегодняшний человек...», а мощь науки выражается в том, что «науки всё решительней и вместе с тем неприметней внедряются во все организованные формы современной жизни: в промышленность, экономику, образование, политику, военное дело, в публицистику всякого рода» [7, с. 239]. Перспективы науки связываются в современном обществе, в большинстве случаев, с прогрессом исследований в области экологии и точных наук, искусственного интеллекта. Однако одной из главных разновидностей современных наук следует отметить философию образования, которая в современном мире играет приоритетную роль, в связи с тем, что педагогика как направление превращается в одну из важнейших, если не главных тем в связи с участием в совершенствовании человека.

Как отмечают исследователи, «продолжающаяся концентрация внимания на разработке вопросов философии образования, остро полемический характер их обсуждения в философской и педагогической литературе служат выражением надежды научного сообщества, что именно на этом пути может быть достигнута возможность преодоления крупномасштабных кризисов XX века» – экологического, цивилизационного, антропологического [3].

Переходный период 90-х годов в России, разрушение ориентиров прежней идеологии и отсутствие новых духовных оснований вызвали активизацию актуальных усилий, связанных с проработкой нового образа человека. В современном обществе все более четко звучит мысль о невозможности эффективного формирования сознания современной личности без необходимой подготовки.

Современное мировое сообщество переживает основополагающие и довольно болезненные трансформации. Суть этих изменений – переход от традиционного к современному обществу, или модернизация. Перемены, происходящие в западном мире, затронули и российское образование, которое находится сегодня в особой социокультурной ситуации формирования цен-

ностных ориентаций. Поэтому сегодня одной из главных проблем системы образования, обусловленных современным положением в культуре, является усиление роли гуманитарного образования. Философский подход к проблемам образования дает возможность определить те направления, на путях которых образование как процесс формирования личности является наиболее эффективным.

Образование и воспитание как часть сложной сферы жизни социума закладывают рационально-духовные основания культуры и влияют на все характеристики личности и общества в целом. Поэтому особое внимание к этой области оправдано и важно в настоящее время – в эпоху, которую ряд ученых связывают с антропологическим кризисом.

Современное российское образование находится в сложной неповторимой ситуации множественных изменений и преобразований, узко связанных с уровнем развития науки и информационных технологий.

Да, действительно, наука находится в основе информационной составляющей современного образования, но следует учитывать также духовно-культурный слой образования и воспитания. На последний оказывает влияние общество (требования общества к определенным нравственным нормам, искусству, культурной жизни). С наукой сложнее: необходимо учитывать требования общества к необходимым науке техническим средствам научных разработок, его готовность финансировать их, а также уровень развития самой науки, открытия которой, в свою очередь, воздействуют на развитие техники, производства. Поэтому, как считают ученые, «современное общество, в свою очередь, должно осознавать не только позитивную роль науки, но и негативные последствия использования научных разработок» [4].

Итак, научная парадигма должна быть определяющей в процессе познания. В данном отношении интересна концепция науки английского ученого Майкла Полани, согласно которой искусству познавательной деятельности нельзя научиться по учебнику, так как оно передается в непосредственном общении, поэтому в науке очень важен личный опыт и личная ответственность. Полани отстаивает положение о существовании у человека двух типов знания: явного, выраженного в понятиях, суждениях, теориях и других формах логики и радио, и неявного, имплицитного, не поддающегося полностью обобщению человеческого опыта. Неявное знание отражено в языке и воплощено в различных навыках, схемах восприятия. Оно не допускает полного изложения в учебниках, а передается «из рук в руки», в общении и личных контактах ученых.

В России более двухсот лет существовала именно модель трансляции готовых знаний от учителя к ученику, которая создала особый тип восприятия информации и удачно подключилась к сциентистским наслоениям последнего времени. Однако современное мировоззрение далеко ушло от механистического объяснения мира, по утверждению многих современных ученых, наука движется к изменению собственной парадигмы, в которой будет соединена концептуальным мостом древняя мудрость и современная наука, примирятся восточная духовность и западный прагматизм. Так, Мартин Хайдеггер в своей знаменательной работе «Наука и осмысление» отмечает особую роль

в современном мире рационального познания и необходимость соединения рациональности с восточным иррационализмом [8].

Как считают исследователи, сегодня стало возможным формирование новой – немеханистической – парадигмы, основанной на постулатах неклассической науки. Все это благодаря переосмыслению системы ценностей. Т.е. неклассическая наука, пришедшая на смену рационализму, пытается постичь мир во всем его многообразии.

Изменения в современной науке и образовании мы относим к социальным инновациям. К социальным инновациям в культурно-духовной сфере мы можем отнести новые идеи, стратегии, технологии в системе образования, которые способствуют социальным изменениям в обществе. В Госдуме неоднократно рассматривались различные варианты законов об образовании. Так, в законе об образовании в июле 2020 года было уточнено само понятие «воспитание». Под ним понимается деятельность, которая направлена «на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде» [2]. Главное – воспитать человека в соответствии с заявленными требованиями.

И тут ответ на призыв Константена: спасение человека – дело рук самого человека. Так, российский ученый, нейробиолог Т.В. Черниговская нас предупреждает о необходимости тщательно продуманных моментов образования и воспитания: «Поэтому я постоянно говорю: нельзя читать глупые книги, общаться с придурками, слушать плохую музыку, есть некачественную еду, смотреть бездарные фильмы. Если мы спячим и съедим на улице шаверму, из желудка ее можно будет изъять, а вот из головы – никогда, что упало, то пропало» [5].

Нужна тщательно продуманная комплексная система воспитания и образования в масштабах государства. Философы и религиозные деятели на протяжении всего XX – нач. XXI века поднимали и поднимают вопрос духовной гибели современного человека, распада его духовных и нравственных ориентиров. Совершенствование человека – это проблема не только Высшей или средней общеобразовательной школы. Экологическому и антропологическому кризису, которые угрожают человечеству, необходимо противопоставить совместные усилия государства, общественных, религиозных и государственных структур, гражданского общества и международных организаций для утверждения в мире действительно действенной защиты планеты Земля и жизни на планете. В данной ситуации задача Высшей школы – объединить усилия по совершенствованию развитой системы образования и воспитания для защиты самого человека.

**Список литературы**

1. **Бибихин В.В.** Новый Ренессанс / В.В. Бибихин. – М. : Наука ; Прогресс-Традиция, 1998. – 496 с.
2. **Дума приняла закон** об укреплении воспитания в системе образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.mail.ru/politics/42673820/?frommail=1> (Дата обращения 15.03.2021 г.)
3. **Заборская М.Г.** Философия образования как социокультурный феномен : автореферат дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / М.Г. Заборская ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2005. – 49 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/filosofiya-obrazovaniya-kak-sotsiokulturnyi-fenomen> (Дата обращения 21.03.2021 г.)
4. **Сильнова Е.И.** Философия образования: поиски выхода из антропологического кризиса : автореферат дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Е.И. Сильнова ; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2002. – 24 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002898355> (Дата обращения 17.02.2021 г.)
5. **Черниговская Т.** «Нельзя читать глупые книги, общаться с придурками и слушать плохую музыку – все это остается в вашем мозгу». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sobaka.ru/city/science/84277> (Дата обращения 01.03.2021 г.)
6. **Ученые из 184 стран подписали** второе «Предупреждение человечеству». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.mail.ru/society/31632777/?frommail=10> (Дата обращения 21.03.2021 г.)
7. **Хайдеггер М.** Время и бытие: статьи и выступления. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
8. **Хайдеггер М.** Наука и осмысление. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6329> (Дата обращения 22.03.2021 г.)
9. **Эпоха человека:** когда она началась и когда закончится. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.mail.ru/society/32451453/?frommail=10> (Дата обращения 03.03.2021 г.)

**Zvonok A.A.**

**Modern Science and Education: Anthropological Crisis**

*The article notes, that recently there have been crisis trends in the state of modern humanity, which are the result not only of an ecological crisis, technical expansion, but also a consequence of the anthropological crisis arising from them.*

*The author connects scientific research and its prospects with the philosophy of education, which is gaining more and more priority development in the modern world, due to the fact that pedagogical work is turning into one of the most important, if not the main types of human activity - human improvement.*

**Key words:** *anthropological crisis, philosophy of education, science, knowledge, modernization.*

УДК [373.5.016:94]:[373.5.015.31:17.022.1]

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

## **Некоторые аспекты духовного наставничества учителей при раскрытии ценностных смыслов дискуссионных вопросов отечественной истории (из опыта работы)**

*Данная статья посвящена духовному наставничеству как важной и неотъемлемой части профессиональной деятельности и профессионального долга учителей. Проанализирован ряд аспектов учебной и внеклассной работы по истории, где этот феномен ярко проявляется. Соответствующие компоненты содержания исторического образования сопоставлены с важными методами и формами работы. Дана оценка значимости духовного наставничества для школьников в современных условиях.*

**Ключевые слова:** учитель, школа, духовное наставничество, воспитание, история, уроки, внеклассная работа.

Если б не было Учителя,  
То и не было б, наверное,  
Ни Шекспира, ни Коперника,  
Ни поэта, ни мыслителя.  
Без его бы сердца доброго  
Не был мир так удивителен,  
Потому нам всем и дорого  
Имя нашего Учителя

*Вероника Тушинова*

За последние столетия система школьного образования претерпела значительную эволюцию. Изначально ученикам только сообщалась определенная система знаний, формировались умения и навыки, нужные для жизни и успешной самореализации в обществе. Но почти сразу после возникновения школьное образование стало наполняться и духовно-нравственными компонентами. И это вполне закономерно. Так, еще Д.И. Менделеев отмечал: «Знания без воспитания – что меч в руках сумасшедшего» [4, с. 8]. Справедливость этого тезиса стала ощущаться все сильнее, когда стали кардинально изменяться социальные условия приобретения школьниками знаний. Вместо привилегии «избранных» образование (по крайней мере, школьное) стало всеобщей необходимостью. Из «пассивной», «инертной» массы слушателей школьники превратились в полноценных участников процесса обучения. Значительно возросла роль обратной связи, а также интерактивного

взаимодействия (по линии «ученик – ученик»). В XX в. образование подверглось влиянию «холодной войны». В учебных заведениях капиталистического и социалистического блоков формировались типы личности, которые значительно отличались друг от друга. Именно тогда особенно остро встала проблема соотношения учительства и духовного наставничества. Она сохраняет свою значимость и ныне, особенно в условиях продолжающейся информационной войны. Сказанное выше свидетельствует об **актуальности** данной темы.

Различные аспекты смежных проблем рассматривались в трудах А.А. Багдасарян, Т.Ф. Волковой, О. Давыдовой, А.М. Кириченко, А.А. Маченина [1–3; 5–6]. Однако в этих публикациях основное внимание уделено либо вопросам высшего педагогического образования, в т.ч. адаптации передового зарубежного опыта, либо общим проблемам и перспективам феномена наставничества (О. Давыдова, Т.Ф. Волкова). Публикаций же, посвященных соотношению учительства и духовного наставничества в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин в школах в условиях современного переходного периода, пока еще очень мало.

**Цель** настоящей статьи – проанализировать важные проявления духовного наставничества школьных учителей при раскрытии ценностных смыслов дискуссионных вопросов истории нашего Отечества. Опираясь на конкретные примеры содержания исторического образования, мы покажем действенные приемы содействия интериоризации учебного материала с духовно-нравственных позиций.

Для начала считаем целесообразным проследить истоки феномена духовного наставничества учителей. Один из самых ранних известных примеров успешного действия духовно-нравственных компонентов образования – полупоупендарная история путешествия афинского учителя в Спарту. Как известно, общественный строй Афин и Спарты существенно различался. Если в Афинах целенаправленно строили демократию (правда, рабовладельческую) с республиканской формой правления, то в Спарте была монархия (причем одновременно правили 2 царя из разных династий) с олигархическим режимом (роль народного собрания была совещательной, наибольшим влиянием пользовался совет старейшин – герусия и «надзирающая» коллегия эфоров). Крайне жестокому угнетению подвергались илоты («рабы общины») только на том основании, что их предки дольше и упорнее всех сопротивлялись дорийскому завоеванию.

Илоты часто восставали, поэтому спартиаты постоянно оттачивали военное мастерство, по сути, их государство было сплошным военным лагерем. Однако (при всем внимании к военному делу) с некоторыми восстаниями илотов спартиаты не могли справиться самостоятельно. Однажды во время такой кризисной ситуации власти Спарты обратились за помощью к Афинам. Элита «самого демократического» полиса помощь прислала – всего лишь одного человека. Это был Учитель, причем хромой. Спартиаты вначале пришли в ярость, потом упали духом (ведь рассчитывали они на несколько тысяч воинов). Однако Учитель произнес такую эмоциональную речь, что спартанское войско воспрянуло духом и всего в одном сражении полностью разгромило

восставших. Объясняется это следующим образом. Вербализация социально значимых образов с воздействием на эмоциональную сферу мобилизовала скрытые ресурсы потенциала личностей солдат. Иначе говоря, спартиаты, прослушав речь афинского Учителя, победили, т.к. стали сильнее духом.

В нашем прошлом также наука, учительство и духовное наставничество были органично связаны между собою. Так, основоположником отечественной исторической науки считается Преподобный Нестор Летописец (XII в.). В последующие столетия церковные учреждения продолжали оказывать значительное влияние на гуманитарные науки. Факты и события, детерминированные установками православной религии, при усвоении молодым поколением приобретали черты «сакральной матрицы». То есть, образованный человек не только получал знания, он еще и усваивал конкретную систему духовных ценностей, которые служили своеобразным «компасом» на непростом жизненном пути. Ценностные установки государств, в составе которых пребывала наша малая Родина, неоднократно изменялись. Но настоящие учителя никогда не забывали о своем высоком предназначении.

Духовное наставничество необходимо и современным школьникам. Обработка массового сознания, в частности, враждебными Интернет-ресурсами и др. СМИ может оказать вред не меньший, чем бомбы и пули. Ведь «под прицелом» оказывается психологически не окрепшая эмоциональная сфера молодого поколения.

Проф. О.Ф. Турянская справедливо считает, что исторические (и обществоведческие) факты, события, процессы должны напрямую касаться души и сердца детей, должны создаваться условия для переживания этой информации или как «личной трагедии», или как «оснований для личной гордости» [7, с. 37].

Именно сквозь призму личностно-ориентированного подхода к обучению мы начинаем анализ учебных ситуаций, в которых ярко проявляется духовное наставничество учителей истории. Так уж повелось, что в анналах истории остаются имена королей, а не пахарей, полководцев, а не солдат (за редкими исключениями), инженеров, а не рабочих, которые за станками преворяли их замыслы в жизнь, авторов шедевров искусства, а не зрителей. Это закономерно и довольно справедливо. Ведь история знает множество примеров, когда выдающиеся личности изменяли целые сферы общественной жизни. Вот почему благодатную почву для духовного обогащения школьников дает материал, связанный с **оценкой деятельности исторических личностей**. Причем особый акцент целесообразно делать на конкретных поступках.

Неудивительно, что этот компонент исторического образования хорошо разработан, насыщен и подается в учебниках намного интереснее, чем, скажем, сведения об экономике. Одна из форм соответствующей работы учеников (особенно в ходе подготовки одаренных детей к Олимпиадам) – составление исторических портретов. Они создаются по определенному плану. Среди завершающих пунктов этого плана присутствует оценка исторического деятеля (сначала приводятся точки зрения историков, как минимум, авторов школьных учебников, потом дается своя собственная). Но здесь учителя сталкиваются с определенными проблемами. Так, например, часть ученых считает,

что задача исторической науки – только воспроизводство достоверных фактов. Труд историка в этой связи сравнивается с трудом ремесленника [2]. Сторонники другой точки зрения (которая и преобладает) считают, что оценки фактам, событиям, персоналиям прошлого давать не просто можно, а нужно.

И школьников надо приучать делать это грамотно. Опыт работы учителя истории свидетельствует, что детям целесообразно предложить 2 «шкалы» оценивания деятельности исторических личностей. Одна шкала представляет общечеловеческие ценности. Градация в ней «хорошо – плохо». Другая шкала презентует интересы государства. Здесь оценка идет по линии «полезно – вредно». Приведем несколько примеров.

Как известно, **княгиня Ольга** в 946 г. в ответ на убийство своего мужа, князя Игоря, разрушила столицу древлян – Искоростень. В пожаре погибло ок. 5000 чел., в т.ч. безвинные женщины, старики и дети. С общечеловеческой (моральной) точки зрения массовое убийство – это зло, тяжкий грех. Но с государственной точки зрения эта акция была оправдана и полезна. Месть в те времена была моральным долгом. Тогда княгиню Ольгу стали бояться, стали считаться и с её державой. Такая страшная мера, по сути, предотвратила распад государства.

Выдающийся реформатор, московский царь и первый российский **император Петр I Великий** был виновен в смерти своего сына, цесаревича Алексея. Конфликт между ними имел давние истоки и содержал как глубоко личные, так и общественные компоненты. С морально-этических позиций детоубийство – это также зло и очень тяжкий грех. Но с точки зрения государственного мужа злодеяние Петра Алексеевича было полезно для будущего развития России. Ведь царевич питал глубокую обиду на отца из-за его развода с матерью и стремился все сделать наоборот. Унаследуй престол он, все Петровские реформы сошли бы на нет.

Подобный дуализм прослеживается и в **методах восставших декабристов**. Они намеревались захватить Зимний дворец, арестовать царскую семью и принудить императора дать народу конституцию. Причем изначально эти революционные действия планировались против Александра I – царя, победившего Наполеона и одним из первых облегчившего положение крепостных. Единственной их жертвой стал прославленный и очень уважаемый генерал-губернатор Петербурга М.А. Милорадович, которого правительство послало для переговоров.

Согласно закону, декабристы совершили тяжкое преступление – государственную измену и убийство. Но это было продиктовано добрыми намерениями. И если бы намерения лидеров восставших были претворены в жизнь, России открылся бы путь к углублению социального (и, следовательно, экономического) прогресса намного раньше, чем страна реально встала на этот путь.

Работа с этими и др. фактами из жизни исторических личностей имеет для учащихся большой дидактический и воспитательный потенциал. Так, школьники учатся мыслить категориями государственных и политических деятелей. Это развивает у них не только аналитическое мышление, но и творческое воображение. Сопоставляя морально-нравственную и государственно-политическую оценку одного и того же события / факта / действия, уче-

ники делают вывод, что часто эти оценки находятся в остром противоречии друг с другом. Следующий вывод, к которому приходят школьники: в мире политики нет места для морали (или же она в весьма невысокой цене и никак не может играть там роль движущей силы).

Также учащиеся осознают высочайший уровень ответственности, который лежит на плечах политических лидеров. Ведь правители заботятся не только о спасении своей души, но и о благополучии всего народа. И если для спасения страны нужно запятнать свою совесть, выбор очевиден. Важно, чтобы ученики это поняли. Наконец, успешная работа в данном направлении способствует выработке у школьников **аксиологической компетентности**. Это способствует формированию зрелых личностей и воспитанию достойных граждан.

**Внеклассная работа по истории** дает еще больше возможностей для духовного наставничества. Приведем пример – литературно-музыкальная композиция «Дорогами предков», показанная на сцене СШ № 1 в ноябре 2017 г. Этот год выдался богатым на юбилейные даты из истории как донского, так и запорожского казачества.

Известно, что казаки неоднократно восставали против государственной власти, их «вольница» часто шла вразрез с политикой правителей. Но в критические моменты они смело вставали на защиту Отечества, забывая о серьезных противоречиях с властью.

При подготовке и проведении мероприятия ставились такие **цели**:

1. Углубить и расширить представления учеников о казачестве как неотъемлемой части истории и культуры нашего края, защитниках Отечества и православной веры, привлечь внимание к юбилейным датам по истории донского и запорожского казачества, почтить память Ермака Тимофеевича, Дмитрия Вишневецкого, Петра Сагайдачного, Степана Разина, Юрия Кульчицкого, Стефании Абакумовой и всех наших предков из казачьего рода, стоявших на защите родной земли.

2. Развивать творческие способности учеников (умение перевоплощаться, изготавливать реквизит, выступать на сцене, работать в команде). Укреплять социокультурную идентичность, основанную на нравственных заветах предков, их славных достижениях, как на поле брани, так и в мирное время.

3. Воспитывать уважение к исторической памяти, традициям и обычаям, патриотизм, гуманизм, активную жизненную позицию.

Для инсценировки были отобраны следующие социально-исторические темы и эпизоды (приводим их не в хронологической последовательности, а в порядке инсценировки).

Таблица 1

**Краткая характеристика исторических эпизодов и ценностных смыслов мероприятия «Дорогами предков»**

№ п/п	Название	Сущность	Ценностный смысл исторического эпизода
1.	Кто и зачем шел в казаки	На конкретных примерах иллюстрируется механизм пополнения социальной базы казачьего сословия	Жестокая эксплуатация и дискриминация простого народа иноземцами (поляками) выковывала особенный характер казаков, которые спустя несколько десятилетий стали движущей силой образования государства Войско Запорожское (впоследствии Гетманщины).
2.	Духовное подвижничество Петра Сагайдачного	Рассказывается о восстановлении православной церковной иерархии на украинских землях, подконтрольных Речи Посполитой	Для спасения народа недостаточно просто выиграть битву и даже войну. Борьба за сохранение веры – важное подспорье будущей национально-освободительной борьбы
3.	Дума про Байду	Легенда о последних днях жизни основателя первой Запорожской Сечи	Именно отсутствие постоянных и надежных союзников привело Дмитрия Вишневецкого к такой трагической смерти
4.	Покорители Сибири	Экспедиция Ермака Тимофеевича	По сути, потенциальные повстанцы и бунтовщики смогли пожертвовать своими узкокорыстными и словесными устремлениями в пользу интересов государства
5.	Как казак Европу кофе напоил	Подвиг Юрия Кульчицкого, который в 1683 г. добыл разведанные, бесценные для обороны Вены, а также открыл секрет кофе и придумал рецепт австрийского меланжа, благодаря которому кофе стал любимым напитком миллионов европейцев	Подчеркивается важность образования. Юрий Кульчицкий не смог бы совершить этот подвиг, будь он только хорошим бойцом. В значительной степени ему помогли знания турецкого языка и османских обычаев, приобретенных в плену

6.	Жанна Д'Арк с Северского Донца	Полулегендарный эпизод обороны крепости Городок на Подонцовье (нач. XVIII в.). После гибели полковника Абакумова оборону возглавила его вдова, Стефания. Нападавшие татары были разгромлены. Стефания сподобилась аудиенции у Петра Великого. А её подарок – 2 ведра каменного угля – побудил (согласно легенде) императора отправить ученых на разведку полезных ископаемых нашего региона	Дань памяти и уважения Русской Женщине, которая может все. Органично связана с этой задачей воспитания подрастающего поколения в духе гендерного равноправия.
----	--------------------------------	---	---

Участники мероприятия пришли к следующим **выводам**. Казаки сыграли в истории нашей Родины выдающуюся роль. Бассейны Днепра и Дона, Кубань и Закавказье, Поволжье, Урал и Сибирь – судьба этих земель сложилась бы по-другому, если бы не героизм и творческая созидательная энергия казаков. Мы слишком долго позволяли дать себе забыть, кто мы, кто наши предки. Их славные деяния побуждают нас соответствовать этому героическому наследию и в наше непростое время.

Кроме того, подготовка мероприятия велась в **метапредметном ключе**, поскольку включала в себя применение знаний и умений по музыке, хореографии, информатике (составление презентации, подборка треков), трудовому обучению (изготовление муляжей оружия), литературе (ряд стихотворений, вошедших в сценарий, ученики нашли сами). Если проанализировать подобную работу с психологических позиций, обнаружим, что срабатывает также положительный перенос навыков.

Духовному обогащению, воспитанию нравственности и гражданственности способствуют не только авторские внеклассные мероприятия, но и традиционные линейки, уроки мужества, приуроченные к памятным датам, конкурсы сочинений, рисунков, плакатов. В течение двух последних учебных лет значительная часть этой работы осуществлялась в дистанционном формате, открывая перед участниками новые технические возможности, но сводя к минимуму живое общение. Во всех этих мероприятиях важна не только достоверность при отражении сути исторических событий/процессов, но и эмоциональная насыщенность, которая способствует более глубокому усвоению духовно-нравственных ценностей. Как известно, результаты воспитания зачастую проявляются намного позже, чем результаты обучения. Если учитель достойно справляется со своей ролью духовного наставника, память о нем долго живет в сердцах благодарных учеников. Пример тому – отрывок из «Поэмы об Учителе» Т.Ф. Волковой, в которой автор сравнивает наставничество педагогов с путеводной нитью в лабиринте:

Ученичества сладкая мука.  
 Ариадны тончайшая нить.  
 Как сложна и прекрасна наука  
 Научить человека любить.  
     Научить доброте и терпению,  
     Погружению в душу строки,  
     Отвечать за любое решенье  
     Болью сердца и делом руки.  
     Научить непокорное время  
     Падать камнем и птицей лететь,  
     И еще научить вдохновенью  
     Не смиряться и не стареть.  
         Ученичества свежие раны.  
         Но однажды, входя в лабиринт,  
         Вдруг себя обретешь Ариадной,  
         Сохранившей бессмертную нить [2, с. 147]

Подводя промежуточные итоги, находим целесообразным привести таблицу, иллюстрирующую взаимосвязь содержательных компонентов, методов и форм работы с детьми по истории и обществознанию, в которых ярко проявляется духовно-нравственная направленность.

Таблица 2

**Диалектика формы и содержания духовно-нравственного воспитания в процессе изучения отечественной истории**

Предмет, работа	Содержательные компоненты	Методы работы	Формы работы
История (учебная работа)	Примеры исторических личностей	1. Педагогический рассказ (учителя). 2. Анализ документов (официальных, мемуаров, материалов прессы, памятников худ. лит. и др.).	1. Нестандартные уроки. 2. Творческие домашние задания.
История (внеклассная работа)	Юбилейные даты, связанные с войной, трудовыми и культурными достижениями	1. Демонстрация презентаций, видео- и аудиофайлов. 2) Дискуссия. 3) Социологический опрос (анкетирование, интервью, в т.ч. записанное на носители).	Внеклассные мероприятия самой разной направленности, в т.ч.: 1. Линейки. 2. Классные часы. 3. Уроки мужества и др.

Также нужно отметить, что духовное наставничество (особенно в процессе изучения истории) существенно способствует личностному самоопределению. Верной нам представляется следующая оценка этого процесса, данная А.А. Багдасарян: «Формирование профессиональной устремленности бу-

дущего специалиста в новой для него социально-психологической ситуации развивающего взаимодействия с учителем-наставником тесно связано с воспитанием положительного отношения к предмету, интереса... и увлеченности благодаря личному примеру наставника, мастерство которого побуждает... к самосовершенствованию, задает важные ориентиры личностного роста на избранном поприще» [1, с. 3]. Как справедливо отмечает А.М. Кириченко, «возврат к наставничеству в современном образовательном процессе... указывает на широкую возможность применить этот тип отношений как резерв успешного управления профессиональным становлением личности» [5, с. 116]

Таким образом, психолого-педагогическая значимость духовного наставничества учителей в отношении подрастающего поколения бесспорна. Приведенные нами примеры из учебной и внеклассной работы по истории призваны послужить ориентирами для активизации соответствующей деятельности в школах нашего региона. Эта работа особенно важна в условиях, когда школьники, вернувшиеся в свой «второй дом» после почти годичного дистанционного взаимодействия с педагогами, заново учатся учиться.

#### Список литературы

1. **Багдасарян А.А.** Система развивающего взаимодействия «Учитель-наставник – студент» как фактор профессионального становления будущего учителя : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Багдасарян Ардемис Арамовна ; Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2006. – 28 с.
2. **Волкова Т.Ф.** Учитель. Наставник. Друг / Т.Ф. Волкова // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. – 2019. – № 3. – С. 139–148.
3. **Давыдова О.** Учитель-наставник: быть ли наставничеству в школах? [Электронный ресурс] / Ольга Давыдова. – Режим доступа : <https://rosuchebnik.ru/material/uchitel-nastavnik-byt-li-nastavnichestvu-v-shkolakh>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 05.06.2021.
4. **Инновационные** трансдисциплинарные технологии в системе образования: Концепция. Методическое пособие / Шелюто В.М. и др. – Луганск : Луганский национальный университет имени Владимира Даля, 2018. – 52 с.
5. **Кириченко А.М.** Проблемы подготовки учителей-наставников (обзор зарубежного опыта) / А.М. Кириченко // Дискуссия. – 2017. – № 11 (85). – С. 110–116.
6. **Маченин А.А.** Собирательный образ школьного учителя в отражении теле/кино/интернет медиaprостранства / А.А. Маченин // Медиаобразование. Media Education. – 2016. – № 3. – С. 23–48.
7. **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.

Pisanyi D.M.

**Some aspects of spiritual mastering of teachers  
in disclosing the valuable meanings of discussionStories  
(from work experience)**

*This article is sanctified to spiritual tutorship as important and inalienable part of professional activity and professional duty of teachers. The row of aspects of educational and extracurricular work is analyzed on history, where this phenomenon shows up brightly. The corresponding components of maintenance of historical education are confronted with important methods and forms of work. The estimation of meaningfulness of spiritual tutorship is given for schoolchildren in modern terms.*

**Key words:** teacher, school, spiritual tutorship, education, history, lessons, extracurricular work.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378.011.3 : 37.02

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

### Формирование имиджа будущих педагогов дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза средствами технологии актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса

*Данная статья посвящена проблеме выбора и внедрения во внеаудиторную деятельность вуза педагогических технологий как средства формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования. Рассмотрена технология актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса (технология самопрезентации), обоснованы особенности и эффективность ее внедрения в процесс формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза.*

**Ключевые слова:** имидж, будущий педагог дошкольного образования, педагогические технологии, технология актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса, личностный потенциал, самопрезентация.

Современные условия, в которых происходит развитие общества, кардинально отличаются широкими возможностями интеграции каждого человека в мировое экономическое, социокультурное и образовательное пространство, где выдвигаются новые и, зачастую, высокие требования к профессиональной подготовке специалистов в различных сферах жизнедеятельности людей. Особое место в этом отношении принадлежит профессиям, относящимся к категории субъектно-субъектного взаимодействия, где человек является основным субъектом профессиональной деятельности. Среди множества таких профессий выделяется профессия педагога дошкольного образования как одна из почетных и ответственных, так как направлена на всестороннее развитие детей дошкольного возраста.

Дошкольное образование является важнейшей первоначальной ступенью в системе образования, на которой у дошкольников происходят наиболее существенные физиологические, психологические и социальные изменения, играющие решающую роль в становлении личности ребенка, определяя ход его развития на последующих этапах жизненного пути. Поэтому именно от

мудрости и профессионализма, терпения и внимания педагогов дошкольного образования зависит личностное и социальное развитие каждого ребёнка. В связи с этим важное значение для педагогов-воспитателей играет ряд личностных и профессионально значимых качеств и умений, формирование которых должно проходить еще на этапе их обучения в высшей школе, позволяющих презентовать себя как высококвалифицированного специалиста в данной сфере, т.е. быть носителем определенного имиджа.

Следует отметить, что внеаудиторная деятельность вуза, являющаяся одной из структурных единиц его целостного образовательного процесса, обладает огромным педагогическим потенциалом, который заключается, в первую очередь, в возможности внедрения в процесс формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования педагогических технологий, обеспечивающих эффективное использование разнообразных форм организации внеаудиторной деятельности. Поскольку студенты высших учебных заведений – это та категория обучающихся, которые имеют довольно высокий уровень творческих способностей и навыки самостоятельной учебной и научной деятельности, то наиболее предпочтительными в работе с ними являются технологии, построенные на принципах педагогической эвристики – технологии актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса (технология самопрезентации).

Целью данной статьи является рассмотрение технологии актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса и особенностей ее внедрения в процесс формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования во внеаудиторной деятельности вуза.

В настоящее время высшие учебные заведения поставлены перед необходимостью обеспечения высококачественных образовательных услуг без особых финансовых вложений со стороны государства за счет поиска внутренних резервов самой образовательной системы, а это возможно при активном внедрении современных педагогических технологий, использование которых в целостном педагогическом процессе позволит эффективно решать поставленные цели и соответствующие им задачи.

В педагогической науке, как справедливо отмечают многие исследователи, в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют различные мнения и взгляды (В.П. Беспалько, Е.О. Иванова, Б.Т. Лихачев, М.В. Кларин, Г.Е. Муравьева, Г.К. Селевко, В.В. Юдин и др.).

Так, В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [1, с. 86].

По мнению М.В. Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [3, с. 65].

В свою очередь, Г.К. Селевко выделяет в «педагогической технологии» три аспекта:

1) научный, согласно которому педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание, методы обучения и проектирование педагогических процессов;

2) процессуально-описательный, в соответствии с которым педагогические технологии представляют описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенный, в соответствии с которым педагогические технологии осуществляют функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств, т.е. отражают технологическую сторону педагогического процесса [5, с. 310].

Исходя из приведенных выше определений, можно выделить основные признаки педагогической технологии. Во-первых, педагогическая технология определяется как деятельность педагога и обучающихся. Во-вторых, эта деятельность обязательно должна быть предварительно тщательно спроектирована и опираться на педагогические законы и закономерности. В-третьих, внедрение педагогических технологий в образовательно-воспитательный процесс должно гарантировать достижение поставленных целей.

Рассматривая специфику процесса формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования, мы столкнулись с проблемой выбора таких педагогических технологий, применение которых во внеаудиторной деятельности вуза в конечном итоге даст положительный результат. Стоит отметить, что особую сложность и неоднозначность в решении исследуемой нами проблемы придает именно внеаудиторная деятельность, обладающая нерегламентируемым характером и предполагающая участие в ней субъектов образовательного процесса лишь за счет их личной мотивированности. Основываясь на данном утверждении, мы пришли к выводу, что выбранные нами педагогические технологии для решения проблемы формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования, должны создавать условия для развития и саморазвития личности каждого студента, формировать у них умение выгодно презентовать себя, свои знания, умения и способности как высококвалифицированного специалиста в сфере дошкольного образования, обеспечить возможность студентам занять в будущем достойное положение в обществе и, в частности, в педагогической деятельности, а также реализовать в полной мере свой имиджевый потенциал. Именно такой технологией является технология актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса (технология самопрезентации).

Основным понятием, которым оперирует данная технология, является «личностный потенциал». Феноменологию, отражающую эффекты выраженности личностного потенциала и его недостаточности, в разных подходах в психологии обозначали такими понятиями, как воля, сила, эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие и некоторые другие. Вместе с тем, все упомянутые понятия, хоть и имеют самое прямое отношение к личностному потенциалу, однако описывают лишь отдельные его грани.

Когда мы говорим о личностном потенциале, речь идет не столько о базовых личностных чертах или установках, сколько об особенностях систем-

ной организации личности в целом, о ее сложной архитектонике, основанной на сложной схеме опосредствования. Например, В.А. Иванников убедительно показал, что воля обнаруживает себя не столько как сила, сколько как техника саморегуляции через опосредствование мотивации [2].

Рассматривая значение личностного потенциала будущих педагогов дошкольного образования в вопросах формирования имиджа, за основу нами было взято определение личностного потенциала Д.А. Леонтьева, под которым он понимает «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащих в основе ее способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [4, с. 138].

Применительно к нашему исследованию, огромное значение на формирование имиджа будущего специалиста дошкольного образования оказывает такой тип технологии актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса, как технология самопрезентации. Её главной целью является активизация всех возможностей будущих педагогов дошкольного образования (личностных и профессиональных) с целью формирования каждого из компонентов имиджа для его наиболее успешной презентации реципиентам (в нашем случае – это субъекты образовательного процесса в дошкольном учреждении).

Внедрять технологию самопрезентации в учебно-воспитательный процесс вуза с целью формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования следует, начиная со второго курса обучения по данному направлению подготовки. В первую очередь, это связано с тем, что на первом курсе студент только адаптируется к условиям высшей школы и полностью не осознает своей сопричастности к будущей деятельности.

На втором и третьем курсах обучения, когда студент плотно входит в образовательное пространство вуза, начинает идентифицировать себя как будущего представителя педагогической профессии, возникает необходимость в развитии его личностных характеристик как базиса имиджа, обеспечивающих его способность к построению позитивной системы отношений (педагог – ребенок, педагог – родители, педагог – коллектив дошкольного учреждения). На этом этапе целесообразно будет уделить внимание формированию «Я-образа» будущего педагога дошкольного образования на основе анализа соответствия ему личностных характеристик самого студента (индивидуально-личностный и эмоционально-ценностный компоненты имиджа). Необходимо поддерживать стремления студентов к устойчивому проявлению таких значимых качеств, как уверенность в себе, целеустремленность и настойчивость в личностном росте, и в то же время к сохранению психологической толерантности (овладение психологическими техниками самоанализа и саморегуляции), социальной и личной ответственности, которые обеспечат позитивную систему отношений будущих педагогов дошкольного образования со всеми субъектами образовательной деятельности в дошкольном учреждении.

Указанные выше личностные характеристики в комплексе отражают степень личностной зрелости студентов. Таким образом, можно утверждать, что процесс формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования будет проходить более эффективно благодаря развитию личностной составляющей студентов, в частности того, что касается знаний, умений и навыков по самоанализу (рефлексии) и саморегуляции.

На последних курсах обучения (4–5 курсы) в рамках использования технологии самопрезентации большое внимание должно уделяться развитию у будущих педагогов дошкольного образования готовности использовать конструктивные методы в презентации своих профессиональных знаний, умений и навыков уже в процессе практической самореализации (профессионально-педагогический и внешнеповеденческий компоненты имиджа). В этом плане обязательно необходимо определить, какими стилями самореализации владеют студенты и соответствуют ли эти стили той профессиональной деятельности, в рамках которой предстоит трудоустроиться будущему специалисту.

Так, формирование имиджа будущих педагогов дошкольного образования средствами данной технологии реализовывалось в процессе клубной деятельности (студенческий клуб «Духовное единение» и «Сверкающие грани педагогической науки» на базе научно-образовательного центра «Ключи к миру детства» Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ») в форме ряда встреч-дискуссий и обучающих тренингов с представителями общественных организаций и высококвалифицированными преподавателями кафедры дошкольного образования (носителями определенного имиджа), которые делились со студентами своими мнениями и взглядами по различным вопросам. Это дискуссионные встречи на темы: «Имидж современного педагога», «Космос внутри нас», «Наука и духовно-нравственное становление личности», «Человек и истоки его духовного развития», в ходе которых были затронуты вопросы, имеющие профессиональную и личностную значимость для будущих педагогов дошкольного образования.

Помимо встреч дискуссионного характера в направлении формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования со студентами проводились тренинги: «Особенности духовного роста личности», «Основы мастерства публичного выступления», психологический тренинг с целью устранения нежелательных последствий в случае возникновения эмоциональных перенапряжений в профессиональной деятельности педагога. Следует отметить, что советы, рекомендации, памятки и дополнительный практический материал, полученные после проведения подобных мероприятий, студенты могли в дальнейшем использовать для формирования или усовершенствования собственного имиджа с целью его эффективной презентации в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, внедрение в процесс формирования имиджа будущих педагогов дошкольного образования технологии актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса (технологии самопрезентации) позволило раскрыть личностный потенциал каждого студента в направлении его готовности к будущей самостоятельной педагоги-

ческой деятельности, выявить индивидуальную корректную стратегию самоутверждения как специалиста в сфере дошкольного образования за счет развития ряда личностно- и профессионально-значимых качеств, способствующих созидательно направленной деятельности самих студентов по формированию имиджа.

Перспективы наших дальнейших исследований направлены на разработку программы спецкурса «Ступени формирования имиджа будущего педагога дошкольного образования» с использованием технологии актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса (технологии самопрезентации) и выявление его эффективности путем проведения контрольного эксперимента.

#### Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В.А. Иванников. – СПб. : Питер, 2006. – 203 с.
3. Кларин М.В. Возможности развития технологии обучения / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 62–75.
4. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности / Д.А. Леонтьев // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М. : Смысл, 2006. – С. 134–147.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Dzyuba L.V.

#### **Formation the image of future teachers of preschool education in the extracurricular activities of the university by means the technology of learning process subject individual potential actualization and development**

*The article deals with the problem of selection and introducing of pedagogical technologies into extracurricular activities of the university as a means of forming the image of future preschool teachers. The technology of learning process subject individual potential actualization and development (the technology of self-presentation) is considered, the features of its implementation into the process of forming the image of future preschool teachers in the extracurricular activities of the university are substantiated.*

**Key words:** *image, future teacher of preschool education, pedagogical technologies, the technology of learning process subject individual potential actualization and development, personal potential, self-presentation.*

УДК 378.016:613:37.018.8

**Прихода Игорь Викторович,**  
д-р пед. наук, **доцент, доцент кафедры**  
адаптивной физической культуры  
и физической реабилитации  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*ip-doctor@yandex.ua*

**Кобелев Сергей Юрьевич,**  
ассистент кафедры  
адаптивной физической культуры  
и физической реабилитации  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*kobelevs93@mail.ru*

## **Социально-педагогические основы реабилитационной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре**

*В исследовании научно обоснованы и теоретически разработаны социально-педагогические основы реабилитационной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре. Сформулирован научный тезаурус, осуществлена понятийно-категориальная идентификация и структурно-содержательная разработка ключевых дефиниций исследования.*

**Ключевые слова:** *социально-педагогические основы, реабилитационная деятельность, будущие специалисты по адаптивной физической культуре.*

Постановка проблемы здоровья отдельного индивида, социальной группы и общества в целом в ряд приоритетных задач социально-экономического развития государства определила ее актуальность и необходимость проведения теоретических и экспериментальных исследований на основе комплекса современных инновационных подходов к процессам восстановления физического, психического и социального здоровья различных социально-демографических групп населения.

К важнейшим направлениям решения данной задачи относятся: модернизация системы здравоохранения и социальной защиты, популяризация оздоровительной физической культуры и массового спорта, а также профессиональная подготовка специалистов в области восстановления физического, психического и социального здоровья, к которым относятся специалисты по адаптивной физической культуре. Данная профессия, в первую очередь, ассоциируется с проведением реабилитации лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Однако сегодня виды профессиональной деятельности специалистов по адаптивной физической культуре гораздо шире, что обусловлено не только требованиями современных государственных образовательных [1; 2] и профессиональных [7; 8] стандартов, но и самого общества, определяющего здоровье нации в качестве важнейшего фактора национальной безопасности

и устойчивого развития государства [10]. Однако нужно отметить, что реабилитационная деятельность является одним из основополагающих видов профессиональной деятельности специалистов по адаптивной физической культуре [6] и требует адаптации образовательного процесса [9] в соответствии с требованиями динамично меняющихся государственных образовательных [1; 2] и профессиональных [7; 8] стандартов.

Говоря о реабилитационной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре, необходимо осуществить понятийно-категориальную идентификацию и структурно-содержательную разработку ключевых дефиниций исследования, к которым относятся: реабилитационная деятельность, будущие специалисты по адаптивной физической культуре и реабилитационная деятельность будущих специалистов по адаптивной физической культуре.

Дадим краткую сущностно-смысловую и структурно-содержательную характеристику этим трем основополагающим дефинициям в порядке очереди и по отдельности, но в тесной и логической взаимосвязи, исходя из основной цели исследования – определения и анализа социально-педагогических основ реабилитационной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре.

Дефиниция «реабилитационная деятельность» включает две сущностно-смысловые и структурно-содержательные составляющие: реабилитация и деятельность.

Рассмотрим первую составляющую дефиниции «реабилитационная деятельность» – реабилитацию (rehabilitation). *Реабилитация определяется как комплекс мероприятий, направленных на оптимизацию функционирования и снижение уровня инвалидности у лиц с нарушениями здоровья при взаимодействии с окружающей средой.*

Реабилитация является неотъемлемой частью всеобщего охвата услугами здравоохранения и социальной защиты наряду с сохранением и укреплением здоровья, оздоровлением и профилактикой заболеваний, лечением и паллиативной помощью. Любой человек может нуждаться в реабилитации на том или ином этапе своей жизни после травмы, хирургического вмешательства, заболевания или его осложнения, а также в силу того, что с возрастом его функционирование ухудшается. Реабилитация помогает различным социально-демографическим группам населения быть как можно более самостоятельными в повседневной деятельности и позволяет им получать образование, работать и отдыхать, а также выполнять жизненно важные функции (забота о семье, производительный труд и пр.). Она воздействует на патологические состояния (такие как боль) и способствует улучшению функционирования людей в повседневной жизни, помогая им преодолевать трудности, связанные с расстройствами мыслительных процессов, зрения и слуха, а также трудности в общении, приеме пищи или передвижении [10]. По оценкам экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в настоящее время 2,4 миллиарда человек в мире имеют такие нарушения здоровья, облегчению которых может способствовать реабилитация. В настоящее время потребности в реабилитации в значительной мере не удовлетворены. В некоторых странах с

низким и средним уровнем дохода более 50% людей не получают услуг по реабилитации, в которых они нуждаются. Функционирование существующих реабилитационных служб в 60–70% стран было нарушено из-за пандемии COVID-19. Во всем мире с изменением тенденций в сфере здравоохранения и демографии, которые задаются высокими темпами роста распространенности неинфекционных заболеваний и старения населения, возрастает потребность в реабилитационных услугах. К 2050 г. доля лиц в возрасте свыше 60 лет, по прогнозам, возрастет двукратно, а прирост показателя распространенности неинфекционных заболеваний за прошедшие 10 лет составил 18%. По прогнозам, потребности в реабилитации во всем мире возрастут в связи с изменениями в состоянии здоровья и характеристиках населения. Так, например, продолжительность жизни людей возрастает, но при этом увеличивается бремя хронических заболеваний и инвалидности [10].

Реабилитация в значительной мере ориентирована на потребности человека, а это означает, что мероприятия и подходы, выбранные для каждого отдельного человека, зависят от его целей и предпочтений. Реабилитация может осуществляться в самых разных условиях – в больницах, поликлиниках, частных клиниках, а также на уровне общин или на дому. Трудовые ресурсы, задействованные в области реабилитации, включают специалистов здравоохранения широкого профиля, в том числе физиотерапевтов, трудотерапевтов, логопедов и специалистов по расстройствам речи, ортопедов и протезистов, а также врачей физической и реабилитационной медицины [10].

Реабилитация может уменьшать воздействие широкого спектра нарушений здоровья, включая заболевания (острые или хронические), болезни или травмы. Она может также дополнять другие мероприятия в области здравоохранения, такие как терапевтические и хирургические вмешательства, способствуя достижению наилучших возможных результатов. Так, например, реабилитация может способствовать облегчению, лечению или предотвращению осложнений, связанных со многими нарушениями здоровья, такими как повреждение спинного мозга, инсульт или перелом. Реабилитация помогает минимизировать или замедлить инвалидизирующие проявления ряда хронических заболеваний, таких как сердечно-сосудистые заболевания, злокачественные новообразования и сахарный диабет, на основе обеспечения людей стратегиями самопомощи и необходимыми вспомогательными устройствами или путем облегчения боли или других осложнений [10].

Реабилитация представляет собой инвестицию, способную обеспечить экономические преимущества как для отдельных людей, так и для общества в целом. Благодаря реабилитации можно избежать дорогостоящей госпитализации, сократить сроки пребывания в больнице и предупредить повторные случаи госпитализации. Помимо этого, реабилитация позволяет людям получить образование и найти оплачиваемую работу, поддерживать самостоятельность в быту и свести к минимуму потребности в финансовой поддержке или уходе. Реабилитация является важнейшей составляющей всеобщего охвата услугами здравоохранения и представляет собой одну из ключевых стратегий достижения цели в области устойчивого развития – обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте. Реаби-

литация предназначается не только для лиц со стойкими или физическими нарушениями функций. Напротив, реабилитация является одной из основных служб здравоохранения, предназначенной для всех лиц с острыми или хроническими нарушениями здоровья, расстройствами или травмами, ограничивающими их функциональные возможности, и как таковая она должна быть доступна для всех нуждающихся в ней. Реабилитация не является медицинской услугой класса люкс, которая доступна только тем, кто может себе ее позволить. Она также не является факультативной услугой, которую можно попробовать только в том случае, когда другие мероприятия по профилактике или лечению нарушения здоровья не дают результатов. Для реализации в полном объеме социальных, экономических и медицинских преимуществ реабилитации своевременные, высококачественные и приемлемые по стоимости реабилитационные мероприятия должны быть доступны для всех лиц. Во многих случаях это означает, что реабилитация начинается, как только выявляется нарушение здоровья и продолжается наряду с другими мероприятиями по оказанию медицинской помощи [10].

Рассмотрим вторую составляющую дефиниции «реабилитационная деятельность» – деятельность (activities). *Деятельность определяется как процесс (процессы) сознательного активного взаимодействия субъекта (разумного существа) с объектом (окружающей действительностью), во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо свои потребности, достигая цели.*

Под деятельностью понимают любую активность отдельного индивида, социальной группы и общества в целом, которой придается определенный (положительный или отрицательный) смысл [4].

В деятельности (положительной или отрицательной) выделяют следующие, реализовываемые в совокупности, процессы: 1) процесс принятия решения; 2) процесс вовлечения в деятельность; 3) процесс целеполагания; 4) процесс организации плана (проекта, программы) действий; 5) процесс осуществления плана (проекта, программы) действий; 6) процесс анализа результатов действий и сравнение их с поставленными целями; 7) процессы организации и осуществления, в том числе создание и функционирование структур; 8) процессы управления и контроля, в том числе анализа и коррекции эффективности и результативности структур [4].

Допустимо использование других основ для сущностно-смысловой и структурно-содержательной характеристики деятельности, определяемых объектами и предметами, целями и задачами, методами и средствами исследования. Модели деятельности в этом случае строятся из соображений простоты и понятности, удобства и доступности, полезности и достаточности. В данном контексте речь идет о разновидности трудовой деятельности – профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность – любая сложная деятельность, которая возникает перед человеком как конституированный способ выполнения чего-либо, имеющий нормативно установленный характер. Профессиональная деятельность является объективно сложной, поэтому она трудна для освоения, требует длительного периода теоретического и практического обучения [3].

Учитывая вышеизложенное, *реабилитационная деятельность рассматривается нами как специфическая форма человеческой активности, направленная на восстановление физического, психического и социального здоровья, обеспечивающая полное биосоциальное функционирование индивида, его физическую, психическую и социальную работоспособность, достаточную адаптацию к природным воздействиям и изменчивости внешней среды.*

При этом следует упомянуть, что дефиниция «реабилитационная деятельность», в свою очередь, имеет различную сущностно-смысловую и структурно-содержательную характеристику в зависимости от субъекта (субъектов) ее организации и осуществления. В нашем исследовании необходимо говорить, прежде всего, о реабилитационной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре [6], рассматривая и анализируя ее исключительно сквозь призму их профессиональной подготовки (в системе высшего образования) [1; 2] и последующей профессиональной деятельности (в сфере здравоохранения и социальной защиты, образования и науки, физической культуры и спорта) [7; 8].

Дефиниция «будущий специалист по адаптивной физической культуре» включает две сущностно-смысловые и структурно-содержательные составляющие: «будущий специалист» и «адаптивная физическая культура».

Рассмотрим первую составляющую дефиниции «будущий специалист по адаптивной физической культуре» – будущий специалист (*future specialist*). *Будущий специалист определяется как личность, которая целенаправленно приобретает в высших учебных заведениях специальность, связанную с организацией и осуществлением профессиональной деятельности по избранному направлению (профилю) подготовки (специальности).*

Под будущим специалистом по физической культуре и спорту понимают личность, которая целенаправленно приобретает в высших учебных заведениях специальность, связанную с организацией учебно-воспитательного процесса по поддержанию определенного уровня физической культуры населения или направленную на достижение высших спортивных результатов на олимпийской, мировой или региональной аренах в командном или индивидуальном измерении.

Требования к будущему специалисту по физической культуре и спорту выдвигает собственно практика физической культуры, спорта, туризма, рекреации и реабилитации. Будущий специалист по физической культуре и спорту должен быть компетентным в вопросах эффективного использования средств физической культуры и спорта в образовании и воспитании, оздоровлении, формировании здорового образа жизни и культуры здоровья различных социально-демографических групп населения.

Рассмотрим вторую составляющую дефиниции «будущий специалист по адаптивной физической культуре» – адаптивная физическая культура (*adaptive physical culture*). *Адаптивная физическая культура определяется как сложная самостоятельная интегративная научно-практическая дисциплина и специальность, основным объектом которой являются лица с отклонениями в состоянии здоровья (инвалиды и другие маломобильные группы населения).*

Адаптивная физическая культура ориентируется, главным образом, на инвалидов и другие маломобильные группы населения, объединяя и интегрируя в себе три главные научно-практические дисциплины и специальности (физическую культуру, клиническую медицину и специальную (коррекционную) педагогику) и большое количество других научно-практических дисциплин и специальностей (нормальную и патологическую анатомию, нормальную и патологическую физиологию, кинезиологию и биомеханику, общую и социальную гигиену, общую и специальную психологию, общую и социальную педагогику и пр.) [5].

Адаптивная физическая культура коренным образом отличается от оздоровительной и лечебной физической культуры и представляет собой мощный социокультурный феномен, основной целью которого является социализация и ресоциализация лиц с отклонениями в состоянии здоровья (инвалидов и других маломобильных групп населения), повышения качества жизни, а не только их лечение, реабилитация, профилактика и оздоровление с помощью тех или иных физических упражнений, массажа и природных факторов [5].

*Учитывая вышеизложенное, будущий специалист по адаптивной физической культуре рассматривается нами как личность, которая в течение периода обучения в высшем учебном заведении в соответствии с образовательно-квалификационным уровнем овладевает определенными знаниями, умениями и навыками с последующим формированием соответствующих компетенций, которые позволят ему в профессиональной деятельности использовать физические упражнения, массаж и природные факторы как наиболее природосоответствующие средства восстановления физического, психического и социального здоровья и повышения качества жизни различных социально-демографических групп населения.*

Дефиниция «реабилитационная деятельность будущих специалистов по адаптивной физической культуре» имеет объединяюще-суммирующий и обобщающе-интегративный характер, включает две сущностно-смысловые и структурно-содержательные составляющие: «реабилитационная деятельность» и «будущие специалисты по адаптивной физической культуре», которые были определены и проанализированы выше.

*Исходя из вышеприведенного, реабилитационная деятельность будущих специалистов по адаптивной физической культуре рассматривается нами как профессионально организованная и осуществляемая деятельность по восстановлению физического, психического и социального здоровья различных социально-демографических групп населения в реабилитационных и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.*

Таким образом, социально-педагогическими основами реабилитационной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре являются:

1) установленный низкий уровень физического, психического и социального здоровья различных социально-демографических групп населения; 2) выявленные объективные противоречия на социально-педагогическом уровне – между: общественными потребностями в восстановлении физического, психического и социального здоровья различных социально-

демографических групп населения и недостаточным уровнем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к реабилитационной деятельности; социальной необходимостью в реализации мероприятий по восстановлению физического, психического и социального здоровья различных социально-демографических групп населения и недостаточным привлечением к этому процессу специалистов по адаптивной физической культуре; 3) понятийно-категориальная идентификация и структурно-содержательная разработка ключевых дефиниций исследования, к которым отнесены «реабилитационная деятельность», «будущие специалисты по адаптивной физической культуре» и «реабилитационная деятельность будущих специалистов по адаптивной физической культуре».

#### Список литературы

1. **Государственный** образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) (уровень бакалавриата) (утвержден Приказом Мин-ва образования и науки ЛНР от 17.07.2018 № 693-од) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20\(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА\).pdf/](https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА).pdf/). – Загл. с экрана. – Дата обращения : 13.04.21.
2. **Государственный** образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.04.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) (уровень магистратуры) (утвержден Приказом Мин-ва образования и науки ЛНР от 17.07.2018 № 693-од) 353 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20\(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА\).pdf/](https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА).pdf/). – Загл. с экрана. – Дата обращения : 13.04.21.
3. **Дружилов С.А.** Психология профессионализма / С.А. Дружилов. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2011. – 296 с.
4. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. **Прихода И.В.** Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура): новое направление в образовании, науке и практике / И.В. Прихода, С.С. Кувалдина, Н.А. Бабурина и др. // Акценты здоровья. – 2017. – № 1/2. – С. 5–9.
6. **Прихода И.В.** Многогранность профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности / И.В. Прихода // Вестн. Шадринского гос. пед. ун-та. – 2019. – № 2 (42). – С. 96–102.
7. **Профессиональный** стандарт 05.004 Инструктор-методист по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту (утвержден Приказом Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 02.04.2019 № 197н) [Электронный ре-

- сурс]. – Режим доступа : <https://classinform.ru/profstandarty/05.004-instruktor-metodist-po-adaptivnoi-fizicheskoi-kulture.html/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 13.04.21.
8. **Профессиональный** стандарт 05.002 Тренер по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту (утвержден Приказом Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 02.04.2019 № 199н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://classinform.ru/profstandarty/05.002-trener-prepodavatel-po-adaptivnoifizicheskoi-kulture-i-sportu.html/>. Загл. с экрана. – Дата обращения : 13.04.21.
9. **Ростомашвили Л.Н.** Адаптация образовательного процесса в высшем учебном заведении в соответствии со стандартом по направлению подготовки 49.03.02 – физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физ. культура) / Л.Н. Ростомашвили // Адаптивная физ. культура. – 2016. – № 2 (66). – С. 23–27.
10. **World Health Organization (WHO)** [Electronic resource] – Access mode : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/rehabilitation/>. – The title screen. – Date of treatment : 13.04.21.

**Prikhoda I.V.,  
Kobelev S.Yu.**

#### **Social and pedagogical bases of rehabilitation activity of future specialists in adaptive physical culture**

*The study scientifically substantiates and theoretically develops the social and pedagogical foundations of the rehabilitation activities of future specialists in adaptive physical culture. The scientific thesaurus is formulated, the conceptual and categorical identification and the structural and content development of the key definitions of the research are carried out.*

**Key words:** *social and pedagogical foundations, rehabilitation activities, future specialists in adaptive physical culture.*

УДК 378.011.3-051:373.3

**Рудь Мария Валентиновна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
директор Института педагогики и психологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*maria-r73@mail.ru*

**Антипова Татьяна Викторовна,**  
ассистент кафедры дошкольного образования  
Института педагогики и психологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*TashaATV@bk.ru*

## **Формирование у будущих педагогов дошкольного и начального образования ценностного отношения к педагогическому знанию**

*В статье актуализирована проблема формирования у будущих педагогов дошкольного и начального образования ценностного отношения к педагогическим знаниям. Акцентировано внимание на более эффективных формах организации аудиторной и внеаудиторной деятельности со студентами по формированию ценностного отношения к педагогическим знаниям.*

**Ключевые слова:** *будущие педагоги, ценностное отношение, педагогические знания.*

Во все времена педагогическая деятельность имела существенное значение в сохранении, приумножении и передаче культуры последующим поколениям. Важнейшей частью культуры являются знания, бережно передаваемые педагогами воспитанникам, служащие основой формирования у них способов деятельности, жизненного опыта, творческого решения различных задач, нравственного поведения и т.д. Однако развитие человечества сопровождается непрерывным приростом объема знаний, которое на сегодняшний день включает 25 млн. условных книг (одна условная книга равна по объему знания книге, которая при оцифровании будет содержать объем информации в размере 1 Мбайт), а темп роста знания составляет 2,2% в год. Как подчеркивает В.Д. Орехов, это знание несет в себе большую ценность и определяет производительность труда человека; в среднем каждая условная книга должна генерировать ВВП в размере более 3 млн. долл. в год. Ученый отмечает, что прирост знаний настолько стремителен, что специалисты не всегда успевают ими овладеть и сделать их производительной силой [1]. Безусловно, это относится и к сфере педагогической деятельности, которой чрезвычайно важно «питаться» знаниями различных наук, что позволит педагогу повышать эффективность процесса воспитания, обучения и развития личности воспитанника, являющегося самым сложным и бесценным созданием на земле (В.А. Сухомлинский).

Проблема формирования у будущих специалистов ценностного отношения к знаниям отражена в исследованиях таких ученых, как О.Н. Акиньшина,

Э.С. Аришина, Н.М. Бурцева, М.А. Кейв, Т.М. Пилипишко, В.И. Терентьева, О.П. Филатова и др. Однако недостаточно изученным является аспект формирования ценностного отношения к педагогическим знаниям у будущих педагогов дошкольного и начального образования, что и стало целью нашей статьи.

Уточним сущность понятия «ценностное отношение», включающее такие составляющие, как «ценность» и «отношение». В педагогическом словаре «ценность» определяется как положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей [2]. Мир ценностей достаточно обширный, охватывающий все стороны человеческого бытия, что, безусловно, отразилось на их классификации. В нашем исследовании мы будем опираться на классификацию, предложенную В.А. Караковским, выделившим восемь ценностей высокого уровня, являющихся, с позиции исследователя, основополагающими в организации процесса воспитания личности: земля – общий дом человечества; Отечество; семья; труд – основа бытия человека; знания; культура как великое богатство человечества; мир на земле; человек как абсолютная ценность, цель и результат воспитания [3].

С точки зрения Н.Е. Щурковой, важнейшей задачей педагога как представителя культуры человечества, несмотря на многообразие материальных и духовных ценностей, является создание условий именно по формированию высших ценностей, т.е. ценностного отношения к ним, проявляющегося в устойчивой избирательной предпочтительной связи субъекта с объектом окружающего мира, когда выбранный объект приобретает для субъекта личностный смысл и расценивается им как нечто значимое [4].

М.А. Кейв определяет ценностное отношение студентов к предметным знаниям как положительное сознательное отношение к ним, проявляющееся в глубоком познавательном интересе и в умении оценивать их важность в профессиональной подготовке. Если познавательный интерес выступает для будущего специалиста в качестве индивидуальной ценности учебных дисциплин и связан с его личным смыслом, то профессиональная значимость дисциплин является для студента общественно обусловленной ценностью, необходимой для получения образования и осуществления профессиональной деятельности [5].

Условием эффективной организации процесса формирования ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности, как показало исследование О.Н. Акиньиной, является наполнение содержания дисциплин знанием, способным затронуть ценностно-смысловое ядро личности будущего специалиста, а также использование соответствующих методов обучения, позволяющих опираться в решении различных задач на субъективный опыт студентов, рассматривать и анализировать те или иные явления окружающей действительности и находить в них личностные смыслы, ценности, интересы для профессионального роста. По утверждению О.Н. Акиньиной, процесс формирования ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности является важнейшим механизмом их профессионально-

личностного становления, в котором каждый студент имеет возможность через продуктивную деятельность реализовать себя, удовлетворить потребность в познании в соответствии со своими потенциальными возможностями, интересами и ценностными ориентациями [6].

Важной задачей дошкольного образования является развитие познавательных интересов, любознательности и познавательной мотивации ребенка. Развитие у дошкольника потребности познавать мир во всем многообразии является основой его осмысленного обучения в начальной школе, условием качественного усвоения системы знаний на последующих ступенях образования и благополучной социальной интеграции в быстро изменяющихся условиях современного общества.

Зажечь жажду познания у воспитанника может только тот педагог, который сам испытывает потребность в непрерывном пополнении личной педагогической копилки знаниями, способствующими как его профессионально-личностному росту, так и образованию молодого поколения. Такой педагог, как правило, проводит нешаблонные уроки и занятия, он интересен детям и их родителям, в нем они видят пример для подражания и стараются ответственно выполнять задания педагога, которого уважают.

Чтобы взрастить таких педагогов, необходима и соответствующая профессиональная подготовка в условиях вуза. С нашей точки зрения, стержнем системы знаний будущих педагогов является именно педагогическое знание как одна из ценностей высокого уровня (по В.А. Караковскому). Именно ценностное отношение к этому знанию определяет эффективность процесса образования будущего специалиста и возникновение у него потребности в наращивании знаний из других областей науки, интеграция которых позволит достойно выполнять педагогическую миссию.

Под ценностным отношением к педагогическому знанию мы понимаем проявление у будущих специалистов стойкого сознательного интереса к результатам познания явлений, событий, фактов, процессов, объектов, субъектов, связанных с формированием всесторонней и гармонично развитой личности; способность эмоционально реагировать на содержание педагогических дисциплин; находить в педагогическом знании ценности и смыслы, мотивирующие будущего педагога на непрерывное совершенствование и расширение педагогических знаний.

В Луганском государственном педагогическом университете на направлении «Педагогическое образование» (профили «Дошкольное образование», «Начальное образование») уделяется значительное внимание, как в процессе аудиторной, так и внеаудиторной работы со студентами, формированию ценностного отношения к педагогическому знанию. В первую очередь, преподаватели стараются проводить лекционные занятия по педагогическим дисциплинам с использованием последних достижений педагогической науки, а также результатов своих научных поисков, тем самым являясь примером профессиональной неуспокоенности в овладении педагогическим знанием. На занятиях по дисциплинам «Педагогика», «Основы дошкольного воспитания», «История педагогики» «Семейная педагогика», «Педагогическое мастерство» и др. раскрывается значимость содержания каждого обсуждаемого

вопроса темы, подводя студентов к самостоятельному поиску ценностей и смыслов в педагогическом знании. Наиболее эффективными формами организации практических занятий с будущими педагогами выявлены: семинары-«круглые столы», семинары-совещания, научно-практические семинары, пресс-конференции. Внеаудиторная деятельность позволяет расширить возможности аудиторных занятий, вовлечь будущих педагогов дошкольного и начального образования в разнообразные нестандартные формы организации образовательно-воспитательного процесса в высшей школе.

Акцентируем внимание на возможностях семинаров-«круглых столов», успешно внедряемых нами на педагогических дисциплинах. Как правило, темы семинаров мы предлагаем в соответствии с содержанием программ педагогических дисциплин, на которых студенты имеют возможность обсудить различные актуальные вопросы дошкольного и начального образования, высказать свою позицию, идеи по решению поставленной проблемы, вступить в диалог с оппонентом и выявить рациональное зерно в педагогическом знании. Безусловно, интерактивная форма работы со студентами значительно повышает эффективность освоения педагогических дисциплин, и, соответственно, способствует формированию ценностного отношения к педагогическому знанию. Нами были успешно проведены такие круглые столы, как: «Ребенок и компьютер», «Экология детства», «Педагогика любви и сотрудничества», «Семья – остров духовной жизни (И.А. Ильин)», «Служение и подвиг Я. Корчака», «Учитель учителей (Я.А. Коменский)», «Законы духовно здорового детского коллектива», «Педагог – инженер человеческой души» и др.

Формирование ценностного отношения к педагогическому знанию мы продолжаем осуществлять в процессе организации внеаудиторной деятельности со студентами. На кафедре дошкольного образования продуктивно работает Центр «Ключи к миру детства», на базе которого организована клубная деятельность (Клуб «Духовное единение», «Сверкающие грани педагогической науки»), театрализованная и волонтерская деятельность. Традицией стало проведение театрализованных постановок по результатам изучения педагогической дисциплины или ее раздела, в подготовке которых участвует творческая группа студентов и преподавателей. Предварительно студенты самостоятельно погружаются в материал, на основе которого создаются сценарии театрализованных постановок, а на семинарских и клубных занятиях под руководством преподавателей осуществляется поиск ценностного смысла в педагогическом знании. Наиболее значимыми стали для творческой группы такие театрализованные постановки, как: «Маленький принц» (по педагогике), «Путешествие в античность: спартанская и афинская системы воспитания» (по истории педагогики).

Таким образом, профессионализм современного педагога во многом определяется его способностью мобильно реагировать на появление инноваций в различных областях знаний, особенно в педагогической, умением их использования как в профессионально-личностном развитии, так и в повышении эффективности дошкольного и начального образования.

### Список литературы

1. **Орехов В.Д.** Прогнозирование развития человечества с учетом фактора знания : монография / В.Д. Орехов. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2015. – 210 с.
2. **Загвязинский В.И.** Педагогический словарь : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
3. **Караковский В.А.** Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М. : [Б. и.], 1993. – 75 с.
4. **Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии** / Н.Е. Щуркова, П.И. Арапова, И.В. Бабурова и др.; под ред. Н.Е. Щурковой. – М. : Новая шк., 1998. – 207 с.
5. **Кейв М.А.** Формирование ценностного отношения к математическим знаниям у студентов – будущих учителей математики – в процессе обучения дискретной математике : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.02 / М. А. Кейв. – Красноярск, 2006. – 188 с.
6. **Акиньшина О.Н.** Научно-педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в процессе инновационного обучения : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08 / О.Н. Акиньшина. – Липецк, 2001. – 186 с.

**Rud M.V.,  
Antipova T.V.**

### **Formation of the future teachers of primary education value attitude to pedagogical knowledge**

*In the article, the problem of the formation of a value attitude towards pedagogical knowledge among future teachers of preschool and primary education is actualized. Attention is focused on the effective form of organizing classroom and extracurricular activities with students on the formation of a value attitude to pedagogical knowledge.*

**Key words:** *future teachers, value attitude, pedagogical knowledge.*

**Слота Наталья Владимировна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
и.о. заведующего кафедрой  
музыкального педагогического образования  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»  
*n.slota@donnu.ru*

## **Формирование готовности к презентационной деятельности у будущих учителей музыки на занятиях вокально-хоровых дисциплин**

*В статье рассматривается проблема формирования готовности к презентационной деятельности у будущих учителей музыки на занятиях вокально-хоровых дисциплин. Автор выделяет структурные компоненты готовности к презентационной деятельности, обосновывает необходимость применения на занятиях вокально-хоровых дисциплин художественного тренинга.*

**Ключевые слова:** презентационная деятельность, презентация, презентационные навыки, учитель музыки, вокально-хоровые дисциплины, музыкально-сценическая деятельность, структурные компоненты готовности к презентационной деятельности, художественный тренинг.

Гуманистическая направленность современного музыкального обучения и воспитания предполагает отказ от формального подхода к решению педагогических задач. Уроки музыки и внешкольная деятельность на современном этапе требует атмосферы доверия, творчества и уважения к личности учащихся, которую необходимо обеспечить педагогу. Современный учитель музыки должен быть для учеников не только носителем знаний и умений в области музыкального искусства, но и яркой творческой личностью, обладающей педагогической коммуникацией, умением организовать коллективное музицирование, добиваясь оригинального профессионального исполнения музыкальных произведений, умением презентовать себя, что обуславливает эффективность и результативность процесса музыкального обучения.

Практика привлечения педагогов к участию в международных проектах, полифункциональность их профессиональной деятельности требуют от будущих специалистов владения презентационными умениями для представления результатов собственных педагогических достижений.

Целью данной статьи является исследование проблемы формирования готовности к презентационной деятельности у будущих учителей музыки на занятиях вокально-хоровых дисциплин путем применения на занятиях художественного тренинга.

Готовность к презентационной деятельности является важным профессиональным показателем учителя музыки, поскольку: это способствует оптимизации взаимодействия педагога с аудиторией; осуществлению комплексного воздействия на эмоциональную, интеллектуальную, волевую сферы личности ученика; повышению эффективности обучения.

Виды презентационной деятельности педагога: выступление с научными докладами на всероссийских и международных конференциях, конгрессах, симпозиумах, труды по итогам конференции, тезисы, отчеты о проделанной научно-исследовательской работе, защита диссертационных работ, проведение заседаний, совещаний, представление планов развития, достигнутых показателей, отчетов; выступление на радио, интервью в средствах массовой информации и т. п.

Для осуществления презентационной деятельности будущим педагогам необходимо формировать презентационные навыки.

Мы определили презентационные навыки учителей музыки как сложный комплекс навыков, включающий проектировочно-прогностические, информационные, технические (создание мультимедийной презентации), психолого-педагогические, коммуникативные, организационные, артистические и рефлексивные навыки, что обуславливает эффективность и результативность процесса музыкального обучения.

Презентационную деятельность можно отнести к публичной (сценической) деятельности. Она имеет много общего с концертной деятельностью, так как и в концертной, и в презентационной деятельности присутствуют «выступающий» и публика (слушательская аудитория).

Для успешной презентационной деятельности «выступающему» необходимо умение четко и логически грамотно строить речь, убедительно высказывать свое мнение, сохранять публичное самообладание, эмоционально ярко излагать материал, успешно взаимодействовать с аудиторией.

Проблемы взаимодействия оратора с аудиторией были актуальны еще со времен Сократа и Платона. Философско-риторической основой формирования презентационных умений можно считать концепцию диалогического метода Сократа.

По мнению Сократа, диалогичный метод вопроса-ответа является необходимым для поиска истины, причем, не самому, а совместно с кем-то. Этот метод предусматривает свободу человека и то, что он способен познать истину. С помощью иронии Сократ выводил на свет истинные знания людей, обличая тех, кто считал себя знатоками, но таковыми не являлись, а также ложные авторитеты. Также это учение Сократа о самопознании тесно связано с дискуссиями в философских и научных кругах вокруг проблем «человек-наука-техника», «наука-техника-гуманизм» [1, с. 34].

Отношения оратора и аудитории определяются тем, как удалось говорящему завоевать и удержать внимание. Платон советовал ораторам: «Нужно рассматривать природу души и, определив, какой вид речи соответствует каждой натуре, так и строить, и располагать свою речь, то есть к сложной душе обращаться со сложными, охватывающими все лады речами, а к простой душе – с речами простыми. Без этого невозможно ни выбрать род речи, ни научить или убедить кого-либо» [5, с. 101].

В основных положениях дидактики развивающего обучения А.В. Дистервег подчеркивал важность профессиональных качеств учителя. Учителю необходимо стремиться, чтобы урок был интересным, увлекательным для детей; обучение должно быть активным, энергичным; учитель должен следить

за правильностью речи учащихся, правильным изложением собственного мнения при ответе на вопрос.

Термин «презентация» встречается, в основном, в контексте профессионального образования и трактуется как публичное выступление перед аудиторией с целью убеждения или побуждения к каким-либо действиям. Большой толковый словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова даёт определение презентации (от лат. «представление, вручение») как общественного представления чего-либо нового, недавно появившегося, созданного [2].

С.Б. Моркотун в своем исследовании определяет презентацию как явление лингвокоммуникативное, под которым понимают процесс передачи сформированного, композиционно структурированного блока информации слушателям во время коммуникации с целью воздействия на них [4, с. 8].

Г.Н. Задильская рассматривает презентацию как подготовленное профессионально направленное монологическое высказывание, объединенное конкретными задачами и ситуативными условиями, которое базируется на результатах аналитического исследования определенной проблемы в сфере академической или профессиональной активности, имеет четкое логико-композиционное оформление и нацелено на эффективное информирование, инструктирование или убеждение определенной аудитории с учетом ее основных культурологических и социально-демографических характеристик. Структура презентации, как отмечает методист, – это организация отобранной информации в единый, логически связанный текст. Умело структурированная презентация характеризуется выразительным началом, серединой и завершением, а также четко очерченным переходом к каждой следующей части выступления [3, с. 340].

Устная или публичная презентационная деятельность связана не только с когнитивными умениями, определяющими качество цели, содержания и логики изложения материала, но и с коммуникативно-организационными умениями. В структуре организационно-коммуникативных умений, необходимых для эффективной презентации, можно выделить следующие группы:

- владение своим телом (физический компонент);
- владение своим голосом и речью (лингвистический компонент);
- владение своими эмоциями (эмоциональный компонент);
- владение аудиторией (организационно-управленческий компонент).

Проанализировав собственный опыт работы со студентами на занятиях вокально-хоровых дисциплин, мы выделили ряд проблем, которые возникли в процессе готовности к презентационной деятельности:

– на направление подготовки «Педагогическое образование» (профиль: «Музыкальное образование») поступают абитуриенты с различным уровнем подготовки и опытом публичной деятельности. Студенты, которые окончили музыкальную школу или школу искусств по классу вокала, более эмоциональны и раскованы на сцене, у них чёткая речь, они владеют дыханием, более свободно владеют жестами. Инструменталистам чаще присуща эмоциональная скованность (вялые мышцы лица – маловыразительная мимика, вялый артикуляционный аппарат, неумение свободно владеть жестами);

– несмотря на опыт сценической (концертной) деятельности, у большинства студентов (и вокалистов, и инструменталистов) возникает страх

презентационной деятельности. Волнение испытывают при выступлении с докладом на научно-практической конференции, выступлении на радио, при проведении открытых уроков и внеклассных мероприятий на педагогической практике.

Поэтому возникла необходимость использования на занятиях вокально-хорового цикла интерактивных методов и приемов, направленных на формирование презентационных умений будущих учителей музыки, а именно:

– художественный тренинг, который направлен на формирование и совершенствование межличностного общения студентов. Художественный тренинг осуществляется путем привлечения обучающихся к ролевой деятельности и предусматривает выполнение комплекса художественно-технических упражнений на развитие и коррекцию презентационных умений, в который входит:

- артикуляционная гимнастика;
- мимическая разминка;
- упражнения «Воплоти настроение», «Угадай настроение», «Создай фразу»;
- применение метода «побуждения к рефлексии».

Перед публичным выступлением и для снятия нервного напряжения и мускульных зажимов во время занятий и перед выступлением целесообразно применять психотехники, разработанные К.С. Станиславским.

Упражнение «Сильный жест и расслабление» – необходимо совершить любой сильный жест (например, хлопок ладонями) и тотчас же убрать остаток ненужного мускульного напряжения.

Упражнение «Гриб» – просим студентов представить, что шея – это ножка гриба, а голова – шляпка, гриб растет – макушка тянется к потолку, растягиваются шейные позвонки, плечи необходимо тянуть вниз, а когда гриб вянет – шея, голова и плечи становятся мягкими, расслабляются и опускаются.

Упражнение «Потянулись-сломались». Исходное положение – стоя, руки и все тело устремлены вверх, пятки от пола не отрывать. По команде педагога кисти как бы «сломались» и безвольно повисли. Затем руки «сломались» в локтях – повисли, в плечах – повисли, повисла голова, «сломались» в талии и максимально освободились от лишнего напряжения в теле. Во время выполнения этого упражнения педагог должен обратить внимание студентов на два момента: показать разницу между выполнением команды «опустите руки» и «сломались, повисли» [6].

Упражнения рекомендуется повторять несколько раз. В результате многократных повторений учащиеся на практике изучают мускулатуру своего тела, учатся находить тот участок, в котором образовался зажим, и приобретают способность быстро удалять образовавшееся напряжение.

Для активизации и укрепления артикуляционного аппарата целесообразно использовать артикуляционную гимнастику, которая включает в себя комплекс упражнений. Упражнения артикуляционной гимнастики являются важным и необходимым звеном в исправлении недостатков речи и в работе над выстью артикуляционного аппарата.

Для активизации мышц лица, формирования умений определить и применять определенное выражение лица для воплощения определенного

настроения на занятиях вокально-хоровых дисциплин необходимо применять мимическую гимнастику, которая состоит из комплекса упражнений.

Научиться свободно владеть мимикой, уметь применять выражение лица для определенного настроения, уметь читать эмоции других помогут упражнения: «Воплотить настроение», «Угадай настроение», «Создай фразу».

**Метод побуждения к рефлексии** направлен на формирование самостоятельности, инициативности в процессе деятельности, адекватной самооценки, самоанализа. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

Обычно в конце занятия подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, как работали. Студенты по очереди высказываются, отвечают на вопрос: что нового узнали, чему научились, какие виды деятельности были интересными, какие задания были легкими в исполнении и какие вызвали затруднения. Например, студентам предложено продолжить фразу:

Сегодня я узнал ...

Было интересно, ...

Было трудно ...

Я понял, что ...

Меня удивило ...

Для того, чтобы закончить занятие на позитивной ноте, можно воспользоваться упражнением «Комплимент», в котором студенты оценивают вклад друг друга в занятия и благодарят друг друга и преподавателя. Такой вариант окончания занятия дает возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого.

Анализ вышесказанного объясняет важность применения художественного тренинга, поскольку творческий, коллективный подход на занятиях вокально-хоровых дисциплин способствует формированию готовности к презентационной деятельности будущих учителей музыки.

#### Список литературы

1. Беспалов И.О. Сократ – его философия и диалогичный метод / И.О. Беспалов // Вестник Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. Сер. «Теория культуры и философия науки». – Вып. 59. – Харьков, 2019. – С. 34–40.
2. Большой толковый словарь русского языка : первое издание / гл. ред. С.А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 1998. – 1534 с.
3. Моркотун С.Б. Педагогические условия формирования презентационных умений студентов магистратуры в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сергей Борисович Моркотун. – Житомир, 2011. – 23 с.
4. Риторика : учебник для бакалавров / В.А. Ефремов [и др.] ; под общ. ред. В.Д. Черняк. – М. : Юрайт, 2013. – 430 с. – Серия «Бакалавр».
5. Сарабьян Э. Научитесь говорить так, чтобы вас услышали: 245 простых упражнений по системе Станиславского / Э. Сарабьян. – М. : АСТ, 2013. – 255 с.

6. **Сартан Г.Н.** Тренинг самостоятельности у детей / Г.Н. Сартан. – М. : Сфера, 2000. – 128 с.
7. **Станиславский К.С.** Собраний сочинений : В 9 т.: Т. 9. / К.С. Станиславский; сост. И.Н. Виноградская, Е.А. Кеслер. – М. : Искусство, 1999. – 839 с.
8. **Хуторской А.К.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.К. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

**Slota N.V.**

**Formation of readiness for presentation activities  
in future music teachers at the classes of vocal-choral disciplines**

*The article deals with the problem of formation of readiness for presentation activities among future music teachers in the classroom of vocal and choral disciplines. The author identifies the structural components of readiness for presentation activities, substantiates the need to use artistic training in vocal and choral disciplines in the classroom.*

**Key words:** *presentation activities, presentation, presentation skills, music teacher, vocal and choral disciplines, musical stage activities, structural components of readiness for presentation activities, art training.*

**Стачинский Владимир Иванович,**  
канд. искусствоведения, дирижёр,  
профессор кафедры дирижирования Петрозаводской  
государственной консерватории имени А.К. Глазунова  
*vladstach@mail.ru*

## **Проблема формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей**

*Статья посвящена формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как результату высшего музыкального образования, направленного на самостоятельное создание исполнительской интерпретации. Характеризуя реалии современного профессионального академического концертного исполнительства, автор обосновывает необходимость всестороннего изучения сущности профессионального мировоззрения и совершенствования методического сопровождения процесса его формирования. На основании изучения научной литературы и практики преподавания различных направлений концертного исполнительства в российских музыкальных вузах на современном этапе можно констатировать недооценку профессионального мировоззрения в аспекте содержания исполнительского процесса музыканта. Выделяя исполнительскую интерпретацию не только как потребность в творческой самореализации концертного исполнителя, но и как венец сформированности его профессионального мировоззрения, автор приходит к выводу о необходимости разработки методик развития профессионального мировоззрения и мастерства исполнительской интерпретации студента музыкального вуза, адекватных современным реалиям его будущей концертной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональное мировоззрение, концертный исполнитель, исполнительская интерпретация, профессиональная подготовка музыканта, исполнительский процесс.

Актуальность темы обусловлена глобальным социальным запросом на перманентную модернизацию процесса профессиональной подготовки по всем видам деятельности, востребованным в современном индустриальном обществе. Это обусловлено целой совокупностью факторов, определяющих содержание социальной жизни индивида, среди которых следует выделить: высокий уровень конкуренции в подавляющем большинстве сфер профессиональной деятельности, постоянное усложнение и увеличение спектра потребностей социума, утверждение гуманистической системы ценностей в обществе, предполагающей максимальное раскрытие уникального творческого потенциала каждой личности. Усложняются и становятся все более многообразными не только потребности общества. Само общество в ходе своей глобализации усложняется как структурно, так и содержательно. Даже внепрофессиональный базовый комплекс знаний, навыков и умений, необходимый для

существования в социальном пространстве, неуклонно возрастает. Жизнь в современном социуме предполагает знание и учет все разрастающегося массива данных, факторов, закономерностей.

То же самое в настоящее время происходит в каждом из видов профессиональной деятельности – их комплекс компетенций как в существующих уже столетия профессиях, так и в новых, более не является устойчивым. Он постоянно расширяется и переосмысливается с целью перманентной оптимизации трудового процесса, с целью постоянного повышения его эффективности, с целью поддержания его актуальности и значимости для общества.

Именно поэтому настолько значимым для современной педагогики является организация процесса формирования у индивида профессионального мировоззрения, то есть совокупности представлений о мире и самом себе в нем как фактора в определенном виде деятельности – профессии. В парадигмах научных философских, социологических, культурологических школ XX – XXI веков профессия более не тождественна функции, которую можно изучать обособленно. Любая профессия рассматривается в рамках системного подхода, то есть как часть глобальной социальной системы, находящаяся в сложнейшем взаимодействии с другими ее компонентами: стратами, другими профессиями, традициями, прочими идеальными и материальными системами, составляющими общечеловеческую культуру. От осознания индивидом этой системы через призму своей профессиональной деятельности зависит в значительной степени успешность ее реализации.

Именно поэтому в научной среде интерес к этой проблеме возрастает. Собственно, одна из системообразующих для российской педагогической науки – теория проблемного обучения, разработанная А.В. Брушлинским [3], – ознаменовала собой новый этап развития, на котором, если попытаться обобщать, процесс обучения должен привести к формированию у учащихся такого мышления и познания, которое бы позволяло осознавать перманентную неполноту и противоречивость знаний об окружающей реальности.

В настоящее время современные исследования, посвященные процессу формирования профессионального мировоззрения, обращены к нему, прежде всего, в ракурсе профессиональной подготовки педагога – диссертационные исследования Е.В. Дмитриевой [4], Л.П. Реутовой [8] и др.

В совокупности видов профессиональной деятельности, составляющих современное музыкальное искусство, имеет место аналогичная ситуация. К примеру, профессиональная подготовка концертного исполнителя предполагает усвоение им очень большого комплекса знаний относительно будущей профессии как элемента сразу нескольких систем: как части музыкальной культуры, как части индустрии досуга и развлечений, как части политикума и экономики и т.д. Однако к настоящему моменту степень научной разработанности проблемы трудно назвать исчерпывающей, поскольку в указанных исследованиях, а также и других авторов, недостаточное освещение получила проблематика совершенствования овладения студентом исполнительским процессом как источника профессионального мировоззрения.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы определить центральные проблемы процесса формирования профессионального мировоззрения у кон-

цертного исполнителя на современном этапе и определить примерные пути их преодоления.

Среди методов исследования, использованных при подготовке материалов для данной статьи, отметим анализ научной литературы и непосредственное наблюдение за ходом профессиональной подготовки концертных исполнителей в современных отечественных музыкальных вузах.

Итак, реальная практика образовательного процесса убедительно демонстрирует, что формирование профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей на всех уровнях системы образования дефрагментировано, а, следовательно, этот процесс все равно в значительной степени остается стихийным. Учащийся формирует представления о мире и о себе в нем как носителя профессии в ходе освоения целого спектра дисциплин. Однако их специфическая направленность не может считаться упорядоченной в свете решения всех проблем профессиональной деятельности в соответствии с требованиями современного социума, благодаря чему эти представления обрели бы должную систематизацию. Безусловно, подобное положение вещей не является критичным. Существуют апробированные методические разработки, которые предполагают реструктуризацию учебного материала в уже существующих программах и изменение подхода к его подаче таким образом, чтобы учащийся мог самостоятельно сформировать профессиональное мировоззрение, опираясь на подготовленную для этого информационную и методологическую базу.

Возвращаясь к степени изученности вопросов формирования профессионального мировоззрения у музыкантов, следует выделить работы В.Г. Михайловского [6], С.Ю. Рыбина [9], Б.М. Целковникова [10].

Диссертационное исследование Б.М. Целковникова «Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки» не затрагивает процесса обучения будущих концертных исполнителей, однако в нем подробно освещена проблема формирования этической компоненты мировоззрения, которая вполне приложима и к исполнительской деятельности. В статье В.Г. Михайловского и А.С. Петелина «Мировоззренческие основы профессионального становления учителя музыки» дано обоснование значимости мотивационного компонента профессиональной деятельности педагога-музыканта как источника его мировоззрения.

Наиболее же близкой проблематике, затрагиваемой в данной статье, является диссертация С.Ю. Рыбина «Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств». Исследование С.Ю. Рыбина, несмотря на всю свою информативность и приведенное в нем всеобъемлющее с точки зрения теории педагогики определение понятия «профессиональное мировоззрение» и эффективность представленной в нем экспериментальной методики, тем не менее, нельзя назвать исчерпывающим.

И здесь следует пояснить почему.

В данной работе и в целом в подобных разработках при всей их полезности присутствует очень важное методологическое противоречие, обуслов-

ливающее неравномерность распределения педагогических усилий в охвате учебного материала с учетом означенной цели. В подавляющем большинстве случаев формирование профессионального мировоззрения предлагается осуществлять через освоение теоретических конструктов, опосредованно связанных с самой сутью концертной исполнительской деятельности – с исполнительским процессом. То есть речь идет о воздействии на мышление и мировосприятие учащегося «извне» относительно его основного занятия. Студентам предлагается освоить философские доктрины, социальные теории и т.д., призванные с разных ракурсов объяснить сущность его профессии. С.Ю. Рыбин, например, в уже упомянутом в данной статье диссертационном исследовании представляет специальную программу для реализации в рамках дисциплины «Философия».

Все это полезно и правильно, и без этого комплекса знаний представляется невозможной полноценная социализация профессионального музыканта на современном этапе. Однако все эти дополнения к программам существующих дисциплин не усиливают в значительной степени процесс формирования мировоззрения через сам процесс концертного исполнительства. Таким образом, центральную проблему процесса можно сформулировать следующим образом: неполнота методологического сопровождения и дефрагментированность процесса формирования профессионального мировоззрения обусловлена недостаточностью педагогического внимания к главному источнику этого мировоззрения – реальному исполнительскому процессу. А ведь именно этот процесс есть основная сфера приложения психоэмоциональных и физических усилий и будущего, и уже состоявшегося концертного исполнителя. Этот процесс формирует его эмоциональный фон, его стремления и потребности в создании грамотной исполнительской интерпретации музыкального произведения. То есть, фактически он обуславливает психоэмоциональный фундамент профессионального мировоззрения. Весь комплекс учебных дисциплин по обучению будущего концертного исполнителя направлен на его формирование, но оно же и становится гарантией его способности к собственной исполнительской интерпретации в последующей профессиональной концертной деятельности.

Подобная точка зрения имеет подтверждение и в научной теоретической литературе, и в публицистических работах, оказавших огромное влияние на развитие музыкальной педагогики. Так, например, Г.Г. Нейгауз в своей монографии «Искусство фортепианной игры» писал: «Когда мне было лет пятнадцать, я жалел о том, что Бетховен не «перемолол» свою музыку на философию, ибо я думал, что эта философия была бы лучше кантовской и гегелевской» [7, с. 9]. Обратим внимание, Г.Г. Нейгауз рассматривает исполнительскую интерпретацию как путь постижения мировоззренческой парадигмы, которая, с его точки зрения, заключена в музыке великого композитора.

Л.Ф. Ивонина в своей статье «Исполнительская интерпретация в условиях действительного времени: смысловое поле «Живого» исполнения» рассматривает исполнительскую интерпретацию и как пространство, где музыкант не только может, но обязан быть индивидуальностью, а это является очень

важной психологической потребностью, реализация которой может быть значимым стимулирующим к занятиям музыкальным искусством фактором [6].

Л.А. Баренбойм, рассуждая о фортепианном искусстве А.Г. Рубинштейна и, в частности, о его исполнительской интерпретации, писал, что тот видел её в том, чтобы вдохнуть в музыкальное сочинение жизнь, воскресить его для современников, а это означало – сдуть с него музейную пыль и, вникнув в самое существо, прочесть глазами современника: «Не «исполнить», не «передать» (термины столь не любимые Рубинштейном) музыкальное произведение, а воспроизвести его, то есть, «расслышав» отраженный в нем душевный мир и драматизм конфликтов, вылепить людские характеры, влить в живых воссозданных живую горячую кровь своего сердца, заставить их дышать, говорить, чувствовать, думать, действовать! И вместе с тем, выказать по отношению ко всему «вылепленному» из звуков и ритмов свое отношение, поведать свои идеи, возникшие как результат постижения авторского замысла и ощущения пульса современности! Таков «символ веры» Рубинштейна» [1, с. 169].

Обратим внимание, что Л.А. Баренбойм, явно солидаризирующийся с А.Г. Рубинштейном, рассматривает исполнительскую интерпретацию как фактически процесс конструирования в сознании воспринимающего субъекта целый мир. Но, очевидно, что прежде, чем быть сконструированным в сознании субъекта, этот мир должен быть воссоздан в творческом воображении исполнителя. Исполнительская интерпретация является не только потребностью в творческой самореализации концертного исполнителя, но и венцом сформированности его профессионального мировоззрения. На такое формирование в образовательном процессе нацелен весь комплекс профессиональных дисциплин, об эффективности которого мы можем судить по исполнительской интерпретации будущего концертного исполнителя. Если его интерпретация не убедительна, не соответствует стилю, форме, композиторскому замыслу в драматургии и образном содержании и т.д., это означает, что мировоззрение не сформировано.

Глобальная роль исполнительской интерпретации в плане познания реальности и воздействия через нее на восприятие реальности аудиторией утверждается и в трудах М.Ш. Бонфельда: «Музыка как мышление <...> отмечена особой близостью к структуре абстрактно-логического мышления. Будучи к тому же высокоупорядоченным образцом такого мыслительного процесса, она этой своей организованностью способна воздействовать на соответствующие (но уже не музыкальные) мыслительные процессы слушателей» [2, с. 96].

В качестве вывода можно утверждать, что профессиональное мировоззрение концертного исполнителя формируется на основе знания и понимания им объективных параметров профессиональной деятельности (ее социальных функций, ценностных систем, восприятия в социуме) и собственных потребностей в ней. При этом позитивные компоненты мировоззрения, удерживающие индивида в профессии, стимулирующие его на максимальную творческую самореализацию, обусловлены, прежде всего, его личными потребностями, а, следовательно, работа над их осознанием должна быть сконцентрирована на освоении исполнительского процесса как главной компетенции концертного исполнителя. Учитывая же, что центральным элементом

исполнительского процесса является интерпретация художественного содержания музыкального текста – основной компонент приложения творческих сил музыканта, следует полагать, что залогом успеха такой самореализации станет формирование адекватного современным реалиям профессионального мировоззрения. Его эффективность достижима при разработке и реализации модуля, включающего учебные материалы, творческие задания и упражнения, провоцирующие перманентное совершенствование уровня мастерства в создании исполнительской интерпретации.

#### Список литературы

1. **Баренбойм Л.А.** Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
2. **Бонфельд М.Ш.** Музыка: язык, речь, мышление (опыт системного исследования музыкального искусства) : Ч. 1. Тезисы / М.Ш. Бонфельд. – Вологда, 1999. – 648 с.
3. **Брушлинский А.В.** Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : Модэк, 1996 – 392 с.
4. **Дмитриева Е.В.** Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитриева Екатерина Владимировна. – Волгоград, 2003. – 28 с.
5. **Ивонина Л.Ф.** Исполнительская интерпретация в условиях действительного времени: смысловое поле «Живого» исполнения / Л.Ф. Ивонина // *Universum: Филология и искусствоведение : электронный научный журнал.* – 2018. – № 1(58). [Электронный ресурс] // Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolnitelskaya-interpretatsiya-v-usloviyah-deystvitelnogo-vremeni-smyslovoe-pole-zhivogo-ispolneniya> (21.04.2021)
6. **Михайловский В.Г.** Мировоззренческие основы профессионального становления учителя музыки [Текст] / В.Г. Михайловский, А.С. Петелин // *Акмеология.* – 2005. – № 4. – С. 95–101.
7. **Нейгауз Г.Г.** Об искусстве фортепьянной игры. Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1957 – 318 с.
8. **Реутова Л.П.** Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Реутова Людмила Петровна. – Майкоп, 2006 – 43 с.
9. **Рыбин С.Ю.** Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рыбин Сергей Юрьевич. – М., 2001. – 172 с.
10. **Целковников Б.М.** Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Целковников Борис Михайлович. – Краснодар, 1999 – 258 с.

Stachinsky V.I.

**The ability to create a musical interpretation as a result of the formation of a professional worldview of future concert performers:  
problem statement**

*The article is devoted to the formation of the professional worldview of future concert performers as a result of higher musical education, aimed at the independent creation of a performing interpretation. Characterizing the realities of modern professional academic concert performance, the author substantiates the need for a comprehensive study of the essence of the professional worldview and improving the methodological support of the process of its formation. Based on the study of scientific literature and the practice of teaching various areas of concert performance in Russian music universities at the present stage, one can state an underestimation of the professional worldview in terms of the content of the musician's performing process. Singling out the performing interpretation not only as a need for creative self-realization of a concert performer, but also as the crown of the formation of his professional worldview, the author comes to the conclusion that it is necessary to develop methods for the development of a professional worldview and mastery of performing interpretation of a student of a music university, adequate to the modern realities of his future concert activity.*

**Key words:** professional worldview, concert performer, performing interpretation, professional training of a musician, performing process.

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

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

## **Некоторые подходы к организации изучения английского языка в высшей школе**

*В современной методике одной из важнейших проблем является формирование искусственной иноязычной среды в процессе изучения английского языка. Продуктивность преподавателей английского языка зависит от того, насколько успешно они усваивают положения современного образования и начинают ли они внедрять эти идеи в процесс обучения английскому языку.*

**Ключевые слова:** английский язык, вуз, коммуникативные методики, инновации, обучение.

Знание иностранного языка, достаточное для общения в профессиональной сфере, является одним из требований современного общества к молодым специалистам и важной частью их профессиональной подготовки [1].

Поэтому цель обучения профессионально-ориентированному английскому языку – сформировать у студентов коммуникативные навыки за счет использования знаний, связанных с их профессией. Предполагается, что эксперты смогут читать газетные статьи в профессиональных журналах на иностранных языках, участвовать в международных конференциях, делать доклады, отвечать на вопросы и проводить профессиональные дискуссии. Профессионально-ориентированные преподаватели английского языка должны выполнять социальный заказ общества – за короткий период времени подготовить экспертов, которые могут свободно говорить по-английски с определенным профессиональным образованием. Комбинируя традиционные и новаторские методы обучения на основе общения, можно выполнить поставленную задачу по обучению студентов говорить, понимать и извлекать информацию различного характера из исходных ресурсов – путем комбинирования традиционных и новаторских методов обучения [3, с.51–55].

Исследования в области преподавания показали, что сегодняшнее преподавание английского языка невозможно без инноваций. В связи с современными требованиями к целям обучения английскому языку статус учащихся и учителей меняется: от планирования учитель – ученик до инновационных технологий. Напомним, что традиционная профессиональная подготовка по английскому языку направлена на чтение, понимание и перевод специальных

текстов, в том числе на изучение грамматических особенностей научных стилей. Сегодня акцент решительно сместился на развитие навыков и способностей устного общения [3, с.51–55].

Устная речь включает слушание или чтение, аудирование, понимание прочитанного и воспроизведение услышанного или прочитанного текста. В процессе профессионального образования направление обучения иностранному языку изменилось с приоритетной цели обучения чтению на перенаправление распространения обучения, что привело к необходимости учитывать режим экспертов и сформированные профессиональные навыки, а также обучение иностранному языку, общаться в рамках конкретных профессиональных тем [3, с.51–55].

Таким образом, инновационная технология обучения иностранному языку в вузе включает сочетание традиционных и усовершенствованных методов обучения, основанных на функции языковой коммуникативной модели обучения языку, и развитие системы обучения голосовой коммуникации для профессиональных тем.

В то же время главной задачей современного этапа профессионального обучения английскому языку является создание метода, интегрирующего интерактивные методы обучения и аккумулирующего его преимущества, тем самым решая главную проблему профессионального произношения, в широком смысле разговорная речь – общение на английском языке в профессиональных ситуациях. В современном высшем образовании ключевым методом профессионально-ориентированного обучения английскому языку является коммуникативный подход, основанный на концепции языка как общения, поэтому целью обучения иностранному языку является коммуникативная компетенция. Мы считаем важным отметить, что появление коммуникативных методов и самого термина «коммуникативная компетенция» находится под влиянием концепции языковой компетенции, которая понимается как способность говорящего создавать грамматически правильные структуры.

Однако, по мнению сторонников методов коммуникации, эффективное понимание языка – это больше, чем просто знание грамматики, произношения и словарного запаса. Студентам необходимо научиться использовать английский язык в соответствующей социальной и профессиональной среде. По этой причине обучение общению на английском языке должно проводиться в соответствующих условиях, в которых необходимо подчеркнуть следующие моменты: учет личности каждого студента, языковую направленность учебного процесса, функцию обучения, контекстное общение, новый процесс обучения [4, с.51–52].

Мы считаем, что основными методологическими принципами организации процесса обучения английскому языку являются следующие комплексные принципы: практико-ориентированное контекстное обучение, личностно-ориентированное обучение, учебная деятельность, проблемное, коммуникативное контекстное обучение, ориентация на интерактивное обучение, баланс сознательного и бессознательного в обучении, интегрированный метод, принцип коллективного взаимодействия и отражение в обучении.

Это предполагает использование таких стратегий в процессе обучения английскому языку с использованием различных коммуникационных техно-

логий для стимулирования познавательной и коммуникативной деятельности учащихся: коммуникационные технологии обучения, информационные и коммуникационные технологии, технологии совместного обучения, проектные технологии, игровые технологии [6].

Кейс-метод также играет важную роль, потому что его использование приводит к развитию, обновлению, интенсивности и разнообразию общения между субъектами образовательного процесса, потому что его основная характеристика – смотреть в сторону межличностного взаимодействия и влиять на индивидуальные психологические и психологические взаимодействия [5, с. 135–142].

Инновационные коммуникационные технологии также основаны на различных формах коммуникации с использованием интерактивных учебных пособий, в том числе [5, с.135–142]:

- методика самообучения, полиграфические, аудио- и видеоматериалы;
- методика обучения, основанная на личном общении по электронной почте, использование социальных сетей;
- обучение на основе индивидуального общения – аудио- и видеолекций, электронных лекций; электронные лекции могут быть не традиционными текстами лекций, а некоторыми статьями или отрывками, а также обсуждением учебных материалов, которые могут подготовить студентов к будущему;
- обучение, основанное на коммуникации «многие ко многим», – синхронное и асинхронное аудио, видео, аудио и компьютер.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что использование методов обучения, предлагаемых коммуникативной моделью обучения английскому языку, и разработка коммуникативной системы помогут сформировать в единое целое коммуникативные навыки и способности студентов.

#### Список литературы

1. **Богданчик Л.В.** Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Л.В. Богданчик // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : материалы Международной заочной научно-практической конференции, 24 марта 2011 г. – Электросталь : Новый гуманитарный институт, 2011.
2. **Зеленин Г.И.** Обзор инновационных методов обучения иностранным языкам в XX–XXI веке / Г.И. Зеленин, Ю.А. Ковалева. – URL: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/Pipo/2011\\_32-33/11zgimtc.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Pipo/2011_32-33/11zgimtc.pdf).
3. **Манукова А.А.** Коммуникативный метод преподавания иностранного языка / А.А. Манукова // Деловой язык и методика его преподавания: сборник научных трудов. Вып. 11. – Пятигорск : ПГЛУ, 2012. – С. 51–55.
4. **Nunnan D.** Learner-Centered English Language Education. N.Y: Routledge, 2012. PP. 51–52.
5. **Довнар Т.А.** Комплекс коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений для обучения устному иноязычному общению в контексте диалога культур / Т.А. Довнар // Вестник Мелу. – 2012. – № 1 (21). Сер. 2 : Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск : Мелу, 2012. С. 135–142.

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

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

**Communicative methods of teaching  
english language in XX–XXI centuries**

*In the modern methodology, one of the most important problems is the formation of an artificial foreign language environment in the process of teaching English. The productivity of English teachers depends on how successfully they learn the provisions of modern education and whether they begin to implement these ideas in the process of teaching English.*

**Key words:** *English, university, communication methods, innovation, training.*

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [378.011.3-051:91]-029:9

Андиева Юлия Расуловна,  
ассистент кафедры географии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
andieva93@mail.ru

### История становления системы профессиональной подготовки учителей географии

*Статья посвящена поэтапному историко-педагогическому анализу и синтезу особенностей становления системы подготовки учителей географии России с середины XVII в. до настоящего времени, в результате которого автором предложены шесть исторических этапов подготовки учителей географии к профессиональной деятельности. Выделены основные вехи истории высшего педагогического географического образования.*

**Ключевые слова:** исторические этапы профессиональной подготовки учителей географии, зарождение педагогического географического образования, возникновение методики обучения географии, развитие географических направлений, усовершенствование методики преподавания вузовской географии, становление и совершенствование высшего педагогического географического образования.

Малоизученность профессиональной подготовки учителей географии, в частности, системы становления их методической готовности в историческом контексте, представляет собой приоритетное направление для научного исследования с целью критического осмысления и систематизации полученной информации об особенностях становления системы подготовки учителей географии ещё со времен эпохи Просвещения. Историко-педагогический анализ проблемы поэтапного формирования уровня развития профессиональной компетентности педагога позволяет оценить потенциальные возможности современного географического образования и предложить оптимальные варианты методики обучения географии.

Обзор научных трудов Ю.К. Бахтина, Е.А. Таможней, С.Н. Поздняк, Т.В. Константиновой, Е.Ю. Зейналовой, И.Б. Жуковина, Н.Н. Демидовой, И.Ю. Данилиной, В.М. Возницы, Н.О. Верещагиной, В.И. Бурениной, М.Т. Гайрабековой, И.С. Сеницына, С.В. Васильева, Е.А. Нестеровой, Г.Ю. Арнаутова, М.М. Голубчика, Т.К. Авдеевой и др. позволил охватить основные периоды развития высшего педагогического образования как на территории бывшего СССР, так и за рубежом, и разделить систему подготовки учителей географии к профессиональной деятельности на шесть исторических этапов.

**Цель статьи** – историко-педагогическое исследование системы подготовки учителей географии к профессиональной деятельности, систематизация собранного материала и его обобщение.

Крупным шагом на пути к становлению системы подготовки педагогических кадров считают открытие в 1687 г. Славяно-греко-латинского училища – первого высшего учебного заведения, предназначенного для подготовки высшего духовенства и чиновников государственной службы. Первые преподаватели училища – известные греческие ученые (монахи) – Иоаким и Софроний Лихуды, прибывшие в Москву по настоянию местных патриархов.

Поэтому первый этап (середина XVII в. – начало XVIII в.) характеризуется зарождением педагогического географического образования и географии как отдельной учебной дисциплины. Отметим, что ещё в 1650 г. впервые была предпринята попытка систематизировать известный географический материал Бернхардом Варениусом в труде «Всеобщая география». Как специальный учебный предмет, география была введена в российских школах математических и навигационных наук, а с 1715 г. – в Петербургской морской академии.

Второй этап (начало XVIII в. – конец XIX в.) – время возникновения методики обучения географии и развития её как преднауки. М.В. Ломоносов, считая, что география должна занимать видное место в высшем образовании, предусмотрел её в проекте Московского университета. Именно здесь начинается зарождаться институт магистратуры и, соответственно, вводится ученая степень магистра. К концу XVIII в. получили развитие физическое, экономическое (в то время это была «статистика») и страноведческое направления географии. Преподавание физической географии велось на факультетах естественных наук, а «статистика» и страноведение, соответственно, – на историко-филологических факультетах (в то время это были факультеты словесности) [1, с. 34]. В Московском университете данные направления географии возглавляли такие профессора, как И.А. Рост, Ф.Г. Дильтей, И.Г. Рейхель, Х.А. Чеботарев, И.Е. Черепанов.

Несмотря на то, что с 1782 г. география стала обязательным учебным предметом, профессиональная подготовка учителя географии как таковая отсутствовала. Содержание школьной географии считалось «легким», поэтому её преподавание осуществлялось учителями, не имевшими специальной географической и методической подготовки. Обучение строилось при отсутствии учебных программ и методических пособий, а сам по себе учебный материал усваивался при помощи систематического запоминания отдельных географических фактов [7, с. 176–177]. Всё необходимое для учителей было изложено во введении школьных учебников. Так, педагог и натуралист В.Ф. Зуев в предисловии к своему учебнику «Начертание естественной истории» (первый русский учебник по естествознанию (1786 г.) рекомендовал учителям более полноценно использовать природное окружение в процессе преподавания дисциплин естественно-географического цикла [4, с. 90].

В 1804 г. на базе учительской семинарии открылся Педагогический институт, который вскоре в 1819 г. был преобразован в университет. Именно здесь начинают профессионально, в рамках высшего образования, готовить преподавателей высшей школы [2, с. 28]. Становление географии как университетской науки было признано уставом университетов 1804 года, по которому на словесных факультетах были учреждены кафедра всемирной истории, статистики и географии и кафедра истории, статистики и географии Россий-

ского государства [1, с. 34]. Однако уставом не предусматривалась подготовка специалистов-географов, а при подготовке историков или филологов учебные курсы географии были скорее «подсобными». Лекционная форма обучения составляла доминирующую часть учебного процесса, в то время как самостоятельная работа в обучении студентов не предусматривалась, даже в виде практических (семинарских) и лабораторных работ.

В первой половине XIX в. обучение географии в университетах и педагогических институтах проводилось по учебникам И.А. Гейма (Московский университет), Е.Ф. Зябловского и К.И. Арсеньева (Петербургский университет). Университетский устав 1835 г. давал возможность постепенного развития лишь физической географии в составе учебных предметов кафедр физики и физической географии на естественных отделениях философских факультетов [1, с. 34–35].

Методика обучения географии в качестве науки в России стала складываться в середине XIX в., в период существенных политических преобразований, связанных с отменой крепостного права, с судебной, земской и военной реформами. Согласно проекту устава, разработка которого началась в 1856 г. при активном участии В.И. Водовозова, В.В. Власова, Д.Д. Семёнова и К.Д. Ушинского, география была представлена в планах общей и классической гимназий с восьмилетним курсом обучения каждая [6, с. 69–70].

В 1860 г. Г.И. Пирогов – попечитель Киевского учебного округа – при поддержке профессора Д.Н. Анучина, а также Казанского, Петербургского, Харьковского, Новороссийского (ныне Одесский) университетов и Русского географического общества выступил с требованием создания кафедр географии. И лишь в 1863 году было получено разрешение о создании кафедр физической географии в составе физико-математических факультетов. Для студентов-естественников и математиков были введены обязательные курсы физической географии и метеорологии, которые читались, как правило, физиками [1, с. 36].

Одним из первых обобщил опыт обучения географии в отечественной школе Д.Д. Семёнов в своём труде «Педагогические заметки для учителей» (первое в России методическое пособие по географии (1864 г.) и первое руководство по методике, отражающее опыт регионально-логического осмысления сложившейся практики обучения географии) [6, с. 79]. До конца XIX в. будущие учителя географии оканчивали дополнительные географические курсы на историко-философских факультетах.

В 1884 году было решено открыть кафедры географии и этнографии и приступить к подготовке специалистов-географов. Ввиду отсутствия географов соответствующей квалификации на открытых кафедрах работали профессора смежных наук: в Москве – антрополог и этнограф Д.Н. Анучин, в Казани – геолог П.И. Кротов, в Харькове – ботаник А.Н. Краснов и т.д. С учреждением кафедр в учебные планы физико-математических факультетов были внесены географические дисциплины: общая физическая география, география России, география материков, антропология, этнография и история географии [1, с. 36–37].

Третий этап (конец XIX в. – 20-е годы XX в.) – период усовершенствования методики преподавания вузовской географии и подготовки учителя,

осуществляемой в рамках стратегии сообщающего обучения в виде основных знаний и предписанных способов действий [7, с. 179–180]. Многие частные вузы, в том числе педагогические, к началу XX в. изменили статус и стали полугосударственными и государственными учреждениями, что значительно улучшило материальное положение студентов и расширило возможности обучения в вузах выходцев из средних слоев населения. Учителей для сельской начальной школы готовили преимущественно в педагогических семинариях, а учителей уездных училищ – в педагогических институтах (педагогические институты приравнивали к средним специальным учебным заведениям). Учителя высшей квалификации, преподававшие в гимназиях, получали образование в университетах [7, с.177]. Д.Н. Анучин организовал в Москве педагогическую комиссию из учителей, разрабатывавшую вопросы методики преподавания географии. На физико-математических факультетах университетов стали готовить специалистов-географов как для исследовательской работы, так и для преподавания географии [1, с. 37].

Все большее значение в системе профессиональной подготовки учителей приобретала методическая подготовка. Большим достижением стали прогрессивные для того времени школьные учебники А.А. Крубера, Г.И. Иванова, А.С. Баркова, С.В. Чефранова, Э.Ф. Лесгафта. Кроме того, в 1913 г. для получения звания учителя географии среднего учебного заведения требовалось, помимо основных экзаменов, сдать дополнительный экзамен по методике преподавания географии. Теоретическая подготовка обеспечивалась циклами лекций по общей педагогике, истории педагогики, психологии и физиологии. Практическая подготовка соотносилась с методической подготовкой будущего учителя к проведению уроков по предмету. Особый вид деятельности, интегрировавший теоретическую психолого-педагогическую и практическую методическую подготовку, составляла педагогическая практика [7, с. 179]. В 1915 г. Министерством народного просвещения были поставлены задачи не только перестройки школьной географии, но и усовершенствования методики преподавания вузовской географии, так как развитие системы педагогического образования показало необходимость подготовки научно-педагогических работников для вузов [8, с. 114].

Перед Октябрьской революцией 1917 г. в России имелись только два вуза, которые целенаправленно готовили учителей географии: Петербургские двухгодичные курсы для военных учебных заведений и институт П.Г. Шеллапутина в Москве. Период 1918 – конец 1950 гг. можно считать этапом становления высшего педагогического географического образования в России. Выделилась особая область научных поисков, связанная с необходимостью отбора и структурирования содержания новой учебной дисциплины, предназначенной для подготовки специалиста обучению географии в отечественной школе [7, с. 179–180].

В 1918 году в Петрограде был создан Географический институт (вуз). К работе в нём были привлечены такие крупные географы-исследователи, как Л.С. Берг, А.Е. Ферсман, В.И. Вернадский, В.Н. Сукачёв. В 1923 г. были учреждены научно-исследовательские институты географии при Московском и Петроградском университетах. В учебные планы была введена обязательная практика студентов в экспедициях [1, с. 38].

Четвёртый этап (20-е годы XX в. – конец 50-х гг. XX в.) можно назвать этапом становления высшего педагогического географического образования. В период 1929–1930 гг. подразделения факультетов, готовившие специалистов-географов, были реорганизованы сначала в географические или в геолого-географические отделения, а затем – в самостоятельные факультеты (географические, геолого-географические и почвенно-географические) [1, с. 38].

В 1934 г. специальным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании географии в начальной и средней школе» география была восстановлена как самостоятельный школьный предмет [7, с.181]. Типовая структура географических факультетов в университетах включала в себя специальности физической географии, экономической географии и картографии. В Московском, Ленинградском и других крупных университетах появились специалисты в области геоморфологии, климатологии, гидрологии моря и суши, географии почв, биогеографии, а также специалисты региональных направлений (физической географии СССР, зарубежных стран). В Московском и Ленинградском университетах были организованы кафедры общей географии, геоморфологии, климатологии, океанологии, гидрологии суши, почвенной географии, ботанической географии, географии животного мира, физической географии СССР, физической географии зарубежных стран, экономической географии СССР, экономической и политической географии зарубежных стран, истории географии [1, с. 38–39].

Процесс становления высшего педагогического географического образования в России сопровождался развитием школьной методики географии. В 1934 г. для повышения квалификации учителей географии был основан научно-методический журнал «География в школе». Н.Н. Баранский, первый редактор этого журнала и известный географ, внес большой вклад в разработку теоретических основ вузовской и школьной методики. Были изданы новые методические пособия для учителей, атласы и школьные учебники [8, с. 114–115]. А.А. Крубер создал первый учебник «Общее землеведение», в котором были представлены разделы «биогеография» и «антропогеография». В них рассматривались вопросы взаимодействия человека и природы, зависимость человека от стихийных природных процессов [3, с. 26]. Учебная деятельность студентов по овладению методическими знаниями и умениями осуществлялась в рамках стратегии «сообщающего» обучения с элементами «развивающего».

В 1944 г. с организацией в РСФСР Академии педагогических наук был создан новый научно-методический центр – Институт методов обучения с лабораторией методики географии, который проводил работу над программами по географии для школы, издавал методические руководства и вёл научную работу по вопросам преподавания географии в школе. Были изданы новые атласы и школьные учебники А.С. Баркова и А.А. Половинкина, Г.И. Иванова, С.В. Чефранова, Н.Н. Баранского, И.А. Витвера [7, с. 181–182].

Пятый этап (начало 60-х гг. XX в. – конец 80-х гг. XX в.) характеризуется быстрым ростом старых и открытием большого числа новых университетов. Планы естественно-географических факультетов педагогических институтов включали три цикла: биологический (ботаника, физиология растений, зоология, анатомия человека, физиология животных, дарвинизм, основы сельского

хозяйства, химия), географический (основы топографии и картографии, геология и минералогия, география почв, география растений, география животных, общая физическая география, физическая география СССР и частей света, экономическая география стран) и педагогический (педагогика, психология, методика преподавания географии и биологии, методика краеведения, изготовление наглядных пособий, учебное кино, специальный методический семинар), а также стали освещаться вопросы охраны природы [1, с. 40–41]. На лабораторно-практических занятиях студенты под руководством преподавателей составляли поурочные планы, конспекты уроков, планы семинаров, консультаций, выставок в методических кабинетах, анализировали учебную и методическую литературу, программы детских садов, начальной школы, педучилищ [7, с. 183].

В 1956–1957 гг. вузы приступили к подготовке учителей широкого профиля с пятилетним сроком обучения. Такая подготовка имела цель удовлетворить запросы малокомплектных сельских школ, где учителю приходилось вести несколько предметов. На географическом факультете МГПИ стали готовить учителей географии и биологии. Расширение контактов с развивающимися странами, развитие обмена студентами, усиление внимания к иностранным языкам послужили причиной открытия на географических факультетах отделений, готовивших учителей, способных преподавать предмет на иностранном языке. В МГПИ были открыты отделения географии на английском и на французском языках [8, с. 115].

В 1968 г. были разработаны школьные программы по географии с увеличением доли природоохранного материала в школьном географическом курсе, что неизменно способствовало дальнейшей экологизации географии, в частности, школьного географического краеведения [5, с. 44].

Развитие теоретических и методологических вопросов методики географии в период с конца 1970 – начала 1980-х гг. связано с авторскими трудами ведущих методистов-географов – А.Е. Бибик, А.В. Даринского, Т.П. Герасимовой, М.К. Ковалевской, В.А. Коринской, И.С. Матрусова, В.П. Максакковского, Л.М. Панчешниковой. Окончательно оформились теоретико-методологические основы методики обучения географии и сложилась четкая структура научно-методического знания. Большой вклад в разработку требований к профессиональной подготовке учителя географии внесли методические кафедры МПГИ им. В.И. Ленина (ныне МПГУ) и РГПУ им. А.И. Герцена, преподаватели которых вели работу по определению объема знаний, умений и навыков выпускников географических и естественно-географических факультетов педагогических институтов. С начала 1980-х гг. в педагогических институтах на младших курсах была повсеместно введена пассивная педагогическая практика [7, с. 183].

Шестому этапу (начало 90-х гг. XX в. – по настоящее время) отводится большая роль в определении стратегии развития и совершенствования высшего педагогического географического образования. Ведется разработка новых образовательно-профессиональных программ и учебных планов, решаются проблемы международного сотрудничества, постепенно внедряются нетрадиционные методы оценки уровня и качества подготовки будущих

учителей географии, определяются стратегические направления развития отечественного педагогического образования. Главной особенностью высшего образования становится переход на многоуровневое обучение, позволяющее выпускать бакалавров и магистров.

В 1980–1990-е гг. реформирование системы высшего образования сопровождалось преобразованием большинства педагогических вузов в педагогические университеты. Большую роль в определении стратегии развития и совершенствования высшего педагогического географического образования играла деятельность Учебно-методического объединения образовательных организаций (УМО) по педагогическому образованию и Всероссийского Совета по педагогическому образованию, созданных на базе МПГУ. К вопросам, решаемым этими структурами, можно отнести разработку новых образовательно-профессиональных программ и учебных планов, внедрение нетрадиционных методов оценки уровня и качества подготовки учительских кадров, определение стратегических направлений развития отечественного педагогического образования [9, с. 130].

На протяжении длительного становления системы подготовки учителей географии к профессиональной деятельности постоянное стремление делиться с обучающимися качественными знаниями, умениями и навыками закладывало основу успешного внедрения образовательных стандартов, методов и педагогических технологий в процесс обучения географии, благодаря которому достижение запланированных результатов обучения каждый раз способствовало выведению обучающихся на новый уровень развития.

Рассматривая становление подготовки учителя географии сквозь призму пространства и времени, можно сделать вывод о том, что в разные эпохи эволюции общества географическое знание было и остаётся структурирующим элементом профессиональной культуры педагога, поскольку в каждый период времени в процессе накопления знаний человечество непрерывно отражает определённый уровень изученности окружающего мира, обобщения наиболее существенных признаков изучаемых природных объектов и явлений, порождая при этом систему волнующих его взглядов, понятий и представлений об окружающем мире.

#### Список литературы

1. **Арнаутов Г.Ю.** Теория и практика профориентационной и экологической направленности системы школьного географического образования : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Арнаутов Геннадий Юрьевич. – СПб., 2003. – 412 с.
2. **Буренина В.И.** История подготовки педагогических кадров в России [Электронный ресурс] / В.И. Буренина // Молодой учёный, 2017. – № 15.2. – Ч.1. – С. 27–28. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/149/41599/>, свободный. (Дата обращения: 20.04.2021).
3. **Васильев С.В.** Экологическое обучение и воспитание в системе школьного географического образования : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Васильев Сергей Васильевич. – СПб., 2006. – 279 с.
4. **Возница В.М.** Теоретические и технологические аспекты регионализации содержания школьного естественно-научного образования: на при-

- мере содержания географического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Возница Валентина Михайловна. – Мурманск, 2004. – 209 с.
5. **Нестерова Е.А.** Методика формирования исследовательской компетентности учащихся 8 класса средствами школьного геоэкологического краеведения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нестерова Елена Анатольевна. – Нижний Новгород, 2011. – 160 с.
  6. **Поздняк С.Н.** Становление и тенденции развития методики обучения географии как науки в России : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Поздняк Светлана Николаевна. – М., 2006. – 429 с.
  7. **Таможняя Е.А.** Базовые модели методической подготовки учителя географии в России [Электронный ресурс] / Е.А. Таможняя // Преподаватель XXI век, 2013. – № 3. – С. 175–184. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/0Vww8v66PaPfWRGUzZVFQcGUzX0k/view>, свободный. (Дата обращения: 22.04.2021).
  8. **Таможняя Е.А.** Исторические этапы профессиональной и методической подготовки учителей географии в России [Электронный ресурс] / Е.А. Таможняя // Вестник КГПУ, 2009. – № 3. – С. 112–117. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoricheskie-etapy-professionalnoy-i-metodicheskoy-podgotovki-uchiteley-geografii-v-rossii>, свободный. (Дата обращения: 20.04.2021).
  9. **Таможняя Е.А.** Профессиональная и методическая подготовка учителей географии в России: история и современность [Электронный ресурс] / Е.А. Таможняя // Вестник МГОУ, 2009. – № 4. – С. 127–131. – Режим доступа: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2002>, свободный. (Дата обращения: 20.04.2021).

**Andieva Yu.R.**

#### **To the origins of the formation of the system of training geography teachers for professional activities**

*The article is devoted to a step-by-step historical and pedagogical analysis and synthesis of the features of the formation of the system of training geography teachers in Russia from the middle of the 17th century until now, as a result of which the author has proposed six historical stages in the preparation of geography teachers for professional activities. The main milestones in the history of higher pedagogical geographical education are highlighted.*

**Key words:** *historical stages of professional training of teachers of geography, the emergence of pedagogical geographical education, the emergence of methods of teaching geography, the development of geographical directions, the improvement of teaching methods of university geography, the formation and improvement of higher pedagogical geographical education.*

**Дитковская Светлана Алексеевна**,  
канд. пед. наук, доцент,  
директор Института истории,  
международных отношений и  
социально-политических наук  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

## **Из истории развития ведомственных дошкольных учреждений Ворошиловградской и Сталинской областей (вторая пол. 50-х гг. XX в.)**

*В статье анализируется развитие сети дошкольных учреждений Донбасса во второй половине 50-х годов XX века, которые находились в собственности предприятий и организаций. Доказано, что ведомственные дошкольные учреждения составляли 86% от общего количества по двум областям. Составлена сравнительная характеристика материального обеспечения детских садов Министерства просвещения и ведомственных учреждений по следующим линиям: строительство типовых помещений, оснащение инвентарем и литературой, санитарно-гигиенические условия, наличие дач.*

**Ключевые слова:** Донбасс, промышленные предприятия, дошкольное воспитание, ведомственные дошкольные учреждения, материальная обеспеченность.

Современная социально-политическая ситуация в республиках Донбасса определяет необходимость коренного реформирования системы образования, которая должна стать основой воспроизводства интеллектуального и духовного потенциала народа. При этом существует ряд проблем, которые требуют немедленного решения – недостаточный процент охвата детей дошкольного возраста общественным образованием и недостаточное материальное обеспечение дошкольных учреждений. В условиях современных рыночных отношений, когда работодатель заинтересован в решении социальных проблем работника, объекты хозяйственной деятельности могут стать главным и надежным источником финансирования процесса создания развитой сети дошкольных учреждений. Донбасс имеет огромный потенциал промышленного развития, что дает возможность восстановить и развить в границах региона систему ведомственных дошкольных учреждений.

Для поиска эффективных путей развития современного дошкольного образования важно проанализировать развитие системы ведомственных учреждений в советский период, которые преобладали именно на территории Ворошиловградской и Сталинской областей.

Среди трудов, посвященных изучению теоретического и практического опыта в данной области, необходимо выделить исследования Е.И. Волковой, С.Ф. Егорова, В.И. Ерхова, М.Н. Колмаковой, Л.Н. Литвина, В.И. Логиновой, М.Ф. Шабаевой. Развитию дошкольных учреждений в отдельных областях и республиках СССР посвящены работы Е.Г. Андреевой, М.И. Бадаловой,

А.Д. Бондаря, О.М. Варфоломеевой, П.И. Гаевской, Ф.Ф. Корольова, Т.К. Лютовой, А.М. Мельниченко, К.Ф. Присяжнюка, Г.И. Ясницкого, Н.И. Храпченковой.

Анализ литературных источников свидетельствует, что исторические аспекты развития дошкольных учреждений ведомственного типа в Донбассе не нашли отражения в педагогической литературе. С учетом данного обстоятельства и был сделан выбор темы исследования.

Целью статьи является анализ развития ведомственных дошкольных учреждений Ворошиловградской и Сталинской областей во второй половине 50-х годов XX века.

После окончания Второй мировой войны в СССР основная часть капиталовложений направлялась на восстановление и развитие угольной промышленности, черной металлургии и энергетики. Это позволило стране к середине 50-х годов достичь довоенного уровня по производству промышленной продукции. Высокоразвитым промышленным регионом на территории страны оставался Донбасс. С ростом количества промышленных предприятий увеличивалась необходимость обеспечения их рабочей силой. Для этого государство стремилось задействовать на производстве максимально возможное количество как мужчин, так и женщин. Привлечение к работе и содержание на предприятиях женщин-матерей стало возможным благодаря открытию при них детских дошкольных учреждений. Вследствие этого на территории Донбасса развертыванию сети детских яслей и садов уделялось особое внимание.

Система детских дошкольных учреждений на территории СССР состояла из детских садов и яслей-садов, которые создавались отделами народного образования, различными ведомствами и организациями в соответствии с государственным планом. Методическое руководство всеми типами дошкольных учреждений осуществлялось Министерством образования и его органами на местах.

В связи с ускорением развития народного хозяйства в середине 50-х гг. количество детских дошкольных учреждений на территории Донбасса достигло довоенного уровня. Из отчетов по детским садам за 1956 год очевидно, что на территории Ворошиловградской области насчитывалось 299 дошкольных учреждений (7% от общего количества по УССР), в которых воспитывалось 17 866 детей. Из них 252 заведения (84% от общего количества по области) были ведомственными и обслуживали 15 816 детей (89% от общего количества по области) [2, л. 1а].

В Сталинской области этот показатель был значительно выше (в 1,6 раза) и составлял 488 единиц (11% от общего числа по УССР) при наличии 36 701 воспитанника. 423 детских сада (87% от общего количества по области) имели ведомственное подчинение и обслуживали 31 813 детей (88% от общего количества по области) [1, л. 1].

В целом ведомственные детские дошкольные учреждения Донбасса насчитывали 675 единиц, что составило 16% от общего количества по УССР. Этот показатель был существенным достижением населения обеих областей по обеспечению детей дошкольными учреждениями.

В архивных документах этого времени ведомственные дошкольные учреждения были представлены как «детские сады других ведомств (министерств)»: электростанций, угольной, черной металлургии, химической, промышленных товаров, промышленной кооперации, совхозов, путей сообщений, общего машиностроения и шахтного строительства. Наибольшее количество ведомственных дошкольных учреждений было расположено в таких городах и районах Ворошиловградской области: г. Кадиевка – всего 43 детских сада, из них ведомственных – 41 (35 – Министерства угольной промышленности, 5 – Министерства черной металлургии); Антрацитовский район – всего 16 детских садов, из них 15 ведомственных (Министерства угольной промышленности); Краснодонский район – все 16 детских садов были ведомственными (13 – Министерства угольной промышленности) [2, л. 1а].

По Сталинской области были такие показатели по дошкольным учреждениям: г. Краматорск – все 18 финансировались Министерством тяжёлого машиностроения; г. Чистяково – все 18 принадлежали предприятиям Министерства угольной промышленности; Снежнянский район – всего 19, из них ведомственных – 18 (16 – Министерства угольной промышленности, 2 – черной металлургии) [1, л. 2].

Приведенные факты свидетельствуют о том, что на территории Донбасса большинство ведомственных дошкольных учреждений было организовано за счет средств шахт.

Несмотря на вышеизложенные факты, в ходе проверки строительства ведомственных детских садов Ворошиловградской области за 1956 г. комиссия Министерства образования пришла к выводу, что темпы развития сети дошкольных учреждений отставали от потребностей населения, которые увеличивались. В связи с ростом количества населения шахтных поселков не вполне удовлетворялись потребности матерей-работниц, которые были заняты на работе в угольной промышленности. По неполным данным в 1956 г. более 2 тыс. родителей не смогли устроить своих детей в детские сады. Особенно остро этот вопрос стоял на предприятиях и в крупных учреждениях, в частности там, где работало много женщин. Работающие женщины-матери были вынуждены ждать месяцами, чтобы их детей приняли в детские сады. В отчете комиссии подчеркивалось, что отделы народного образования вместо того, чтобы добиваться открытия новых дошкольных учреждений, увеличивали количество детей в группах выше установленной нормы, что негативно отражалось на состоянии их здоровья и организации воспитательной работы.

Одной из причин отставания роста сети дошкольных учреждений, указывалось в отчете, было невыполнение плана строительства дошкольных учреждений предприятиями и ведомствами. В конце отчета комиссией еще раз подчеркивалась необходимость устройства в детские сады детей всех работающих матерей. Для этого было необходимо при наличии свободных мест в дошкольных учреждениях укомплектовывать их детьми, родители которых не работают на данном предприятии, но по месту жительства тяготеют к данному детскому саду [7, л. 57–58]. Это решение свидетельствует о том, что республиканские органы управления образованием прикладывали соответствующие усилия по устройству детей в дошкольные учреждения.

В Сталинской области ситуация была аналогичной. Так, в 1957 г. был проведен общественный осмотр ведомственных детских садов и яслей-садов Сталинской области. Было установлено, что существующая сеть не удовлетворяет потребности населения. Во многих дошкольных учреждениях группы были перегружены, вместо 25 человек по плану их посещало более 30. Например, в г. Дебальцево детский сад, который был рассчитан на 50 мест, посещали 70 детей; два детских сада в г. Чистякове вместо 125 посещало 156 детей. Аналогичные явления наблюдались в городах Горловка, Макеевка, Сталино, в Красноармейском, Селидовском и других районах области [4, л. 125]. Таким образом, из рассмотренного выше материала очевидно, что наиболее острой проблемой системы дошкольного воспитания было неудовлетворительное количество детских садов и яслей-садов.

С целью демократизации и децентрализации системы управления в 1957 г. советским руководством были ликвидированы отраслевые министерства, и вместо них созданы территориальные органы управления промышленностью – советы народного хозяйства (совнархозы). В связи с этим основная масса ведомственных дошкольных учреждений перешла в подчинение этих управленческих структур. В годовых отчетах по детским садам за 1957 г. дошкольные учреждения делятся уже не на 2, а на 3 типа: Министерства образования, совнархозов и других ведомств (министерства угольной промышленности, обороны, связи, путей сообщения, высшего образования, внутренних дел, пищевой промышленности, Донбассэнерго).

За 1957–1958 гг. в Ворошиловградской и Сталинской областях количество дошкольных учреждений совнархозов и других ведомств увеличилось соответственно на 35 и 74 единицы и составило 287 (85% от общего количества по области) и 497 (87% от общего количества по области) соответственно. Эти дошкольные учреждения посещали 19 764 ребенка в Ворошиловградской области (87% от общего количества) и 36 342 в Сталинской области (90% от общего количества). Детские сады отделов народного образования в обеих областях расширились лишь на 18 единиц и насчитывали 128 учреждений (14% по региону) [5, л. 1; 3, л. 1].

Эти факты свидетельствуют, во-первых, о явном преимуществе именно ведомственных детских дошкольных учреждений на территории Донбасса (86% от общего количества); во-вторых, об их более интенсивном росте по сравнению с детскими садами отделов народного образования (в 6 раз). В целом, ведомственные дошкольные учреждения Донбасса составляли 18% от общего количества по УССР, что было на два пункта выше по сравнению с 1956 г. [5, л. 2; 3, л. 2].

Несмотря на количественный рост сети дошкольных учреждений, в их работе имелись существенные недостатки. В 1957 г. комиссия Министерства образования УССР провела проверку состояния детских дошкольных учреждений Ворошиловградской и Сталинской областей. В своем отчете комиссия указала на неудовлетворительное состояние питания в детских садах, что негативно сказывалось на здоровье и развитии детей.

Для исправления ситуации перед заведующими детскими садами, областными, городскими и районными отделами народного образования была

поставлена задача по расширению и серьезному улучшению общественного питания в дошкольных учреждениях. С этой целью было необходимо: 1) проконтролировать процесс выделения средств для ремонта, оборудования и создания продовольственных блоков; 2) организовать создание на зимний период при каждом детском саду запасов картофеля, свеклы, капусты, огурцов, помидоров, фруктов и других продуктов. Для наблюдения за выполнением перечисленных выше заданий и состоянием общественного питания в детских садах устанавливался систематический контроль со стороны инспекторов, общественности и родителей. В их функции входило «искоренение злоупотреблений, ошибок, антисанитарии, улучшение питания детей» [6, л. 119].

При этом в отчете указывалось, что в большинстве детских садов Донбасса созданы необходимые условия для нормальной работы и правильного физического воспитания детей. Практически все детские сады имели озелененные и оборудованные участки. Во многих из них были организованы библиотечки, где кроме детской художественной литературы имелась и методическая.

При этом было установлено, что детская художественная литература во многих учреждениях отделов народного образования (особенно сельских) поступала в ограниченном количестве. Детская литература в продаже была очень редко, а через библиотеки далеко не все дошкольные учреждения могли позволить себе ее купить, по причине ограниченности финансирования. Кроме того, детские сады Министерства образования имели большие трудности в вопросе приобретения мебели. Купить ее было негде, а база облоно получала мягкую мебель в очень ограниченном количестве и не в ассортименте (в основном, стулья). Происходило это по причине отсутствия лимитов на их приобретение [6, л. 221–222].

Таким образом, понятно, что детские дошкольные учреждения Донбасса имели неравномерное обеспечение необходимым инвентарем. Детские сады и ясли-сады Министерства образования по причине низкого финансирования со стороны государства были очень ограничены в возможности приобретения инвентаря, что негативным образом отражалось на воспитательном процессе. Ведомственные же дошкольные учреждения подобных проблем практически не имели, что позволяло им создавать надлежащие условия для проведения методической работы на высоком уровне.

Ежегодно в летнее время большинство детей, которые воспитывались в детских садах Донбасса, имели возможность улучшить состояние своего здоровья. Так, в 1957 г. Министерством образования УССР был издан приказ «О мерах по оздоровлению летом 1957 года». В соответствии с этим документом все детские сады с 1 июня переводились на летние формы работы, часть детей вывозилась на дачи. В дошкольных учреждениях, оставшихся на местах, увеличивалось пребывание детей до 12 часов и вводилось 4-х разовое питание. Во всех садах сокращалось количество занятий с детьми средних и старших групп до одного в день и уделялось больше времени играм и развлечениям [7, л. 45].

Летом 1957 г. все дети, которые воспитывались в детских садах Ворошиловградской области (19 614 детей), были оздоровлены, 7 500 из них вывезены на дачи. Собственные, специально построенные, хорошо оборудованные дачи имели большинство именно ведомственных детских садов, а не дошкольных

учреждений Министерства образования. По словам заведующего Ворошиловградским областным отделом народного образования А. Колота, наибольшее количество дач было построено на средства угольной, металлургической, химической и машиностроительной промышленности. Детские сады этих министерств имели «озелененные участки, хорошо оборудованные спортивными сооружениями и инвентарем» [9, с. 15].

В этом же году в Сталинской области было оздоровлено 35 тыс. детей, более 11 тыс. из которых выезжали на дачи. В детских садах Министерства образования было оздоровлено лишь 3 513 детей. Материальное обеспечение ведомственных дач находилось на довольно высоком уровне. Например, такое учреждение треста «Дзержинскуголь» размещалось в Сосновом бору в Славянгорске и было рассчитано на 600 мест. Дача была озеленена, имелись просторные корпуса и открытые павильоны для питания детей.

Каждая ведомственная детская дача имела хорошо оснащенные физкультурные и игровые участки. Для развлечения детей были организованы кукольные, теневые, настольные театры, были приобретены соответствующие костюмы для сказок, имелись аллоскопы. Были хорошо оборудованы уголки природы и детские огороды. Воспитанники получали 4-х разовое доброкачественное питание в ассортименте. На высоком уровне был организован отдых детей на дачах трестов: «Красногвардейскуголь», «Макеевуголь», «Честяковоантрацит», «Калининуголь» и др.

Из детских садов Министерства образования УССР выезжали на дачи только детский сад им. 8 Марта г. Макеевки, Константиновский и Славянский детские сады.

Вышеизложенные факты позволяют утверждать о более значительных размерах финансирования ведомственных детских садов, чем находящихся в подчинении Министерству образования. Качество оздоровительного процесса в ведомственных дошкольных учреждениях было более высоким и результативным. Практика оздоровления детей дошкольного возраста в летнее время получила активное распространение и просуществовала вплоть до начала 90-х гг.

Несмотря на то, что летние оздоровительные мероприятия были проведены на должном уровне, все же в их организации были определенные недостатки: 1) определенное количество детских садов арендовало помещение для летнего отдыха детей в частном секторе; 2) в отдельных случаях дошкольные учреждения не имели участков и физкультурного оборудования (детские сады министерства образования Александровского, Краснолиманского и других районов); 3) в некоторых детских садах воспитатели работали с большой нагрузкой (по 10–12 часов в сутки); 4) не все дети были оздоровлены на дачах [4, л. 114–117].

В 1956 г. основные показатели развития народного хозяйства СССР по сравнению с 1945 г. увеличились в 2 раза [10, с. 30]. При этом, сельское хозяйство в 11 раз отставало от показателей промышленности.

Бурное развитие промышленного сектора на Донбассе и низкие темпы развития сельского хозяйства привели к подавляющей концентрации детских дошкольных учреждений в городах и городских поселениях. Детские сады в

сельской местности этого региона составляли 21 единицу, что соответствовало всего лишь 3% от их общего количества, и были организованы отделами народного образования. Отсутствие средств в колхозах привело к тому, что на момент 1956 г. ими не было открыто ни одного дошкольного учреждения. Вышеуказанные факты свидетельствуют о явной ограниченности возможности сельского населения в обеспечении подрастающего поколения дошкольными учреждениями.

За 1957-1958 гг. в сельской местности Донбасса количество детских садов увеличилось лишь на 8 единиц и составило 28, что позволяет утверждать о кризисной ситуации. Колхозы по-прежнему не имели возможностей для организации детских дошкольных учреждений [5, л. 2; 3, л. 2].

Отсутствие детских садов в колхозах было серьезной проблемой сельского населения Донбасса. Это отражалось на производительности труда крестьян и уровне подготовленности детей к школе. Вследствие этого в колхозах обеих областей начался процесс организации сезонных учреждений. Так, в Сталинской области на 1 июня 1957 г. работало 587 сезонных колхозных учреждений с охватом детей в 22 609 человек. Большая часть сезонных детских садов разворачивалась в приспособленных помещениях, типовые постройки были лишь в некоторых колхозах. Оборудование дошкольных учреждений данного типа было недостаточным. Отсутствовало необходимое количество кроватей, стульев, дети сидели на длинных скамейках. Мягким инвентарем детские сады в большинстве случаев были обеспечены только на одну смену. Питание во многих дошкольных учреждениях было в ассортименте. При этом необходимо отметить, что такие продукты, как сахар, сливочное масло, яйца часть учреждений получали с перебоями (Володарский, Тельмановский, Ямские и другие районы, и это в сельской местности!) [4, л. 102–103].

Для оказания системной методической помощи за колхозными дошкольными учреждениями были закреплены учителя школ. Однако при проверке их работы было установлено, что педагоги бывали в сезонных заведениях лишь во время их организации, а в летние месяцы (именно в период их работы) помощи не оказывали, так как находились в отпуске [4, л. 102–103].

Процесс организации сезонных детских садов на территории Луганской области (5 марта 1958 Ворошиловградская область была переименована в Луганскую) был начат позже, чем в Сталинской. Лишь в 1958 г. исполком Луганского областного совета депутатов трудящихся принял решение «Об организации сезонных учреждений в колхозах области» с целью «обеспечения участия трудоспособных женщин-колхозниц в сельскохозяйственных работах, а также улучшения воспитания и медицинского обслуживания детей колхозников» [8, л. 55].

В связи с этим решением, уже в 1959 г. на территории Луганской области сезонными дошкольными учреждениями было охвачено 13 000 детей. Наиболее распространены они были в таких районах: Белокуракинский – 1 000 детей, Александровский – 1 200, Марковский – 1 500, Старобельский – 700, Кременской – 700. Для сезонных дошкольных учреждений выделялись соответствующие отремонтированные помещения. Их обеспечивали горючим, посудой и игрушками [8, л. 55].

Изложенные факты свидетельствуют о создании органами управления образованием и колхозами приемлемых материальных условий для пребывания детей в дошкольных учреждениях. При этом в их организации имели место очень серьезные недостатки, которые в значительной степени снижали качество воспитательного процесса и сводили пребывание детей в детских садах к формальному. Само название «сезонные» вызывает сомнения во включении детей колхозников в систематизированный процесс воспитания. Ведь они нуждались в этом не только в отдельные месяцы, а в течение всего года.

Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что во второй половине 50-х годов на территории Донбасса среди детских дошкольных учреждений доминирующее положение занимали ведомственные детские сады и ясли-сады. Их количество составило 675 единиц – 86% от общего количества по двум областям и 18% от общего количества по УССР.

Ведомственные дошкольные учреждения находились на балансе предприятий и организаций (в основном, угольных шахт) и получали значительное финансирование, что было нетипичным для дошкольных учреждений отделов народного образования. Число ведомственных дошкольных учреждений на территории Сталинской области превышало аналогичный показатель по Ворошиловградской в 1,7 раза, что было закономерным по причине переизбытка населения первой именно в 1,7 раза.

В связи с отставанием темпов развития сельского хозяйства от промышленного сектора в 11 раз дошкольные учреждения села составляли лишь 3,6% от общего количества по двум областям. Открытие сезонных детских садов в колхозах проводилось на низком материальном и методическом уровнях.

#### Список литературы

1. Государственный архив Донецкой области (ГАДО). Ф. 2852, Оп. 1. Д. 7.
2. Государственный архив Луганской области (ГАЛО). Ф. 1067, Оп. 4. Д. 270.
3. ДАДО. Ф. 2852. Оп. 1 Д. 8.
4. ДАДО. Ф. 2852. Оп. 1. Д. 339.
5. ГАЛО. Ф. 1067. Оп. 4. Д. 310.
6. ГАЛО. Ф. 1067. Оп. 4. Д. 569.
7. ГАЛО. Ф. 1067. Оп. 4. Д. 572.
8. ГАЛО. Ф. 1067. Оп. 4. Д. 585.
9. Колот А. Для наших дітей / А. Колот // Дошкільне виховання. – 1957. – № 11. – С. 14-16.
10. Народное хозяйство СССР в 1977 г.: Стат. ежегодник / ЦСУ СССР. – М. : Статистика, 1978. – 654 с.

Ditkovskaya S.A.

**About the history of pre-school institutions development in the  
Voroshilovgrad and Stalin regions  
(the second half of the 50s of the XX century)**

*The article analyzes the development of preschool institutions in Donbass in the second half of the 50s of the twentieth century, which were owned by enterprises and organizations. It is proved that departmental preschool institutions accounted for 86% of the total number in the two regions. There was compiled a comparative description of the material support of kindergartens by Ministry of Education and departmental institutions in the following lines: construction of standard premises, equipment with inventory and literature, sanitary and hygienic conditions, availability of dachas.*

**Key words:** *Donbass, industrial enterprises, children pre-school age's education, development of departmental pre-school establishments, material providing.*

## Проблема педагогического просвещения родителей школьников в советской педагогике 20–60 гг. XX в.

*В статье рассматривается проблема педагогического просвещения родителей школьников в советской педагогике 20–60 гг. XX века. Изучены педагогические идеи наиболее известных советских педагогов по данной проблематике. Проанализированы основные направления осуществления педагогического просвещения родителей в разные годы рассматриваемого периода. Рассмотрена роль родителей в воспитательном процессе, получении школьниками образования и в развитии детей в целом как основное содержание педагогического просвещения родителей.*

**Ключевые слова:** советская педагогика, семья, родители, педагогическое просвещение родителей, семейное воспитание, взаимодействие школы и семьи.

Педагогическое просвещение родителей является одной из основ развития образования в целом. К этому вопросу в разные исторические периоды в своих трудах обращались ученые, педагоги-практики, психологи, социальные работники. В XX веке данной проблематикой занимались такие известные отечественные ученые, как: П.П. Блонский (один из основателей педологии), К.Н. Вентцель (теория свободного воспитания), Л.С. Выготский (психологическая педагогика), М.В. Крупенина (социальная педагогика), В.А. Сухомлинский (гуманистическая педагогика) и др.

Анализ научных работ по теме педагогического просвещения родителей позволяет говорить о том, что данная проблема занимает важное место в наследии выдающихся отечественных и зарубежных педагогов.

Современные концепции педагогического просвещения родителей показывают, что педагогические идеи прошлых лет становятся базой для модернизации подходов к решению проблемы педагогического просвещения родителей школьников 21 века.

Общепризнано, что одним из наиболее успешных в отечественной педагогике считается советский период ее развития (1917–1991 гг.). В рамках нашего исследования в нем как самостоятельный этап можно выделить 20–60 гг. XX в., т.к. начиная с 20-х г. XX в. проблема педагогического просвещения родителей находит свое отображение как на страницах педагогической отечественной периодики, так и в трудах известных советских педагогов. Именно в период 20–60 гг. XX в. зародились основные идеи педагогического просвещения родителей, являющиеся фундаментальными для современной педагогической мысли.

Целью данной статьи является обзорный анализ проблемы педагогического просвещения родителей школьников в советской педагогике 20–60 гг. XX в.

Отметим, что вопросы просвещения родителей в первой половине XX века рассмотрены нами на примере школы СССР. Надо сказать, что в Советском Союзе вопросам просвещения родителей уделялось значительное внимание на государственном уровне. Еще в 1917 году А.В. Луначарский, на тот момент народный комиссар просвещения, занимавшийся разработкой общей стратегии советской школы вплоть до 1929 г., отмечал, что вопросами народного просвещения должна заниматься центральная государственная власть. В соответствии со стратегией правительства именно советской школе должна отводиться основная роль в организации воспитательного процесса [5, с. 7–9]. В своей статье «О социальном воспитании» А.В. Луначарский поднимает принципиальный для советского общества вопрос о цели воспитания, а именно вопрос, для кого воспитывается человек (для себя или для общества) [3, с. 227]. Исходя из коммунистической идеологии, А.В. Луначарский, отвечая на данный вопрос, утверждает, что советский человек должен воспитываться в интересах социалистического общества, что не могло не сказаться и на содержании педагогического просвещения.

Опираясь на основные подходы к современному образовательному процессу и его организации, отметим, что сейчас активно декларируется положение о том, что ответственность за воспитание и получение ребенком образования несут, прежде всего, его родители, т.е. семья. Именно семья является первичным институтом социализации личности. Родители не только несут ответственность за воспитание своих детей, но и обязаны заботиться об их здоровье, физическом, психическом, духовно-нравственном развитии и получении детьми общего образования, что зафиксировано в Семейном кодексе Луганской Народной Республики [7]. Стоит сказать, что идея педагогического просвещения как подготовки ответственных родителей к семейному воспитанию детей является значимой и необходимой для педагогической науки.

Педагогическое просвещение можно считать одним из основных направлений взаимодействия школы и семьи советского периода.

В целом для начала XX века характерна направленность семейного воспитания на саморазвитие, самовоспитание и самообучение ребенка. Анализ научных трудов выдающихся педагогов того времени (П.П. Блонский [1], К.Н. Вентцель [2], С.Т. Шацкий [9] и др.) показывает, что роль родителей на данном этапе заключалась в создании свободной атмосферы для формирования личности ребенка. Родители должны были быть примером для ребенка и при этом не мешать его естественному развитию. Дети, в свою очередь, должны развиваться в свободном творчестве и, наблюдая за родителями, познавать мир.

Одним из наиболее известных педагогов начала 20-х гг., изучавших проблемы педагогического просвещения родителей, был Антон Семёнович Макаренко (1888–1939). В его работах рассмотрены основы педагогического просвещения родителей, изучены направления деятельности образовательных учреждений в этом ключе, проанализированы основные задачи семьи и ответственности в воспитании школьников. В своей педагогической деятельности А.С. Макаренко сделал попытку изучить сущность научных основ семейного воспитания, раскрыть цель воспитательного процесса для родителей, их роль в воспитании детей [4].

Исследования по педагогическому просвещению родителей продолжались и в дальнейшем. Особо стоит отметить вклад в разработку данной проблемы известного советского педагога Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970), пик научной, творческой активности которого пришелся на середину XX века.

В.А. Сухомлинский, проводя беседы с родителями школьников, анализировал комплекс проблем семейного воспитания, с которыми сталкивались родители в повседневной жизни при воспитании детей, что нашло своё отображение в многочисленных работах автора («Родительская педагогика», «Как воспитать настоящего человека», «Сердце отдаю детям» и т.д.).

В основе концепции педагогического просвещения, по мнению В.А. Сухомлинского, должно лежать самообразование родителей, также педагогом подчеркивалась значимость материнства (по его мнению, в семье должен быть создан идеал матери, культ женщины).

В.А. Сухомлинский активно работал с родителями школьников: знаменитые беседы в Павлышской школе, многочисленные педагогические конференции, лектории, консультации, посещение семей учеников, приглашение родителей на общешкольные мероприятия и пр. Благодаря В.А. Сухомлинскому родители в школе становились не только гостями, но и полноценными участниками воспитательного процесса [8].

Интересен, на наш взгляд, тот факт, что в 30-е годы XX века в организации учебного процесса в сельских школах родители выступали за так называемый «сезонный подход» в обучении. Поэтому учителя сельской школы были вынуждены проводить беседы с родителями и доказывать им необходимость обязательного систематического начального образования. Такие беседы были крайне необходимы, так как родители школьников были убеждены, что дети не должны сидеть за партами, когда пришло время работать в поле.

В связи с этим отметим работы Станислава Теофиловича Шацкого (1878–1934), который, рассматривая трудовую деятельность деревенских детей, сумел выделить как положительные, так и отрицательные элементы трудового воспитания на селе. Среди недостатков трудового воспитания школьников того времени педагог называл непосильную нагрузку для детей и замену школьных занятий трудовой деятельностью. Такой подход родителей негативно влиял как на результативность обучения школьников, так и на их здоровье: зачастую отбор видов трудовой деятельности не был продуман родителями, а инструменты были не приспособлены для детей [9, с 35].

Анализируя научные труды того времени, можно сделать вывод, что взаимодействие родителей (семьи) и советской школы в 20–40 гг. XX века было сведено к минимуму, так как основная деятельность школьников была ориентирована на их трудовое воспитание. В дальнейшем, на протяжении 40–60 г. XX в., педагогическое просвещение родителей было нацелено, прежде всего, на повышение успеваемости учащихся.

Проблеме работы с семьей также посвящались публикации в журналах «Советская педагогика» (выходит с 1937 г.) и «Семья и школа» (первые номера датируются 1946 г.).

Значимым этапом в становлении системы педагогического просвещения родителей является начало публикаций издательством «Учпедгиз» серии брошюр «Родителям о воспитании» (выходят с 1953 г.) и издание Академией педагогических наук журнала «Педагогические советы родителям» (1954 г.). Данные печатные издания были важны для организации педагогического просвещения родителей. Однако, по ряду причин, оказались невостребованными среди широкого круга родителей.

В целях осуществления педагогического просвещения родителей школьников в Советском Союзе создавались родительские университеты. Они возникли еще в 20-е годы XX века, но особенно их работа активизировалась в конце 50-х – начале 60-х годов. Родительские университеты отличались от лекций и семинаров для родителей тем, что носили постоянный характер. Так, в родительских университетах родителям школьников предлагали прослушать программу на один год обучения или пройти двухгодичный курс. Занятия в них проводились по специальной системе, но при этом программа таких заведений не была единой и обязательной, а представляла собой примерную программу, в основе которой лежали вопросы содержания и методов воспитания детей разных возрастных групп. На занятиях родители получали знания о всестороннем развитии ребенка, по возрастной психологии и физиологии, о детской гигиене, семейной педагогике и т.д. Родительские университеты в СССР работали как при школах, так и при Домах культуры. Работа в них организовывалась по принципу возрастных этапов развития ребенка: отдельно рассматривались вопросы воспитания в семье младших школьников, подростков и старшекласников. На содержание учебного плана и рабочей программы родительского университета значительно влияли контингент слушателей и местные условия. Именно состав слушателей формировал направленность его деятельности.

Также помимо университетов для родителей создавались университеты для общественного родительского актива школ, ЖЭКов, предприятий; университеты для молодых родителей и т.д. Занятия в данных родительских университетах были самые разнообразные. Кроме привычных лекций-бесед и семинаров с практическими советами по семейному и внешкольному воспитанию проводились экскурсии в детские учреждения, музеи, на выставки, демонстрировались советские кинокартины, посвященные проблемам воспитания, также проводились отдельные консультации родителей и конференции по обмену опытом. На последнем этапе обучения родителям предлагалось проанализировать свои ошибки и успехи в воспитании детей с учетом полученных знаний.

Несмотря на то, что работа родительских университетов организовывалась на общественных началах, в них преподавали учёные-педагоги, работники внешкольных учреждений, врачи, психологи и др. [6, с. 704].

Изменения образовательной политики 70-х годов, нацеленные на гуманизацию образования, привели к изменениям в содержательной части педагогического просвещения родителей школьников. Однако именно период 20–60 гг., по нашему мнению, заложил основы педагогического просвещения родителей, большинство из которых актуальны и сегодня.

Таким образом, 20–60 гг. XX в. можно считать отправной точкой для изучения проблемы педагогического просвещения родителей в отечественной педагогике.

В рассматриваемом нами периоде на осуществление педагогического просвещения родителей значительно повлияли идеология государства, экономическое и культурное состояние общества (задача ликвидации неграмотности взрослых), что нашло свое отображение на страницах педагогических периодических журналов и в трудах известных отечественных педагогов.

На протяжении всей первой половины XX века советские педагоги отмечали важность роли родителей в воспитании ребенка и недостаточную реализацию педагогического просвещения родителей школьников. В научных работах, статьях педагогических изданий, в издаваемых с целью педагогического просвещения родителей школьников специализированных брошюрах рассматривались вопросы поддержки ребенка в семье, способов развития воспитательного потенциала семьи, а также форм взаимодействия семьи и школы в рамках единого воспитательного процесса.

Проведенное исследование проблемы педагогического просвещения родителей школьников в советской педагогике не является исчерпывающим. Перспективными направлениями дальнейшего научного поиска может стать изучение основных подходов к формированию педагогической культуры родителей в рамках педагогического просвещения, рассмотрение различных форм организации педагогического просвещения родителей в школе на разных исторических этапах развития отечественной педагогики, а также анализ проблемы педагогического просвещения родителей на современном ее этапе.

#### Список литературы

1. **Блонский П.П.** Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский; редкол. Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.
2. **Вентцель К.Н.** Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М. : Земля и фабрика, 1923. – 149 с.
3. **Луначарский А.В.** О воспитании и образовании / А.В. Луначарский; под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова и др.; сост. Э.Д. Днепров, К.С. Еринова, Ф.С. Озерская. – М. : Педагогика, 1976. – 640 с.
4. **Макаренко А.С.** Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1988. – 300 с.
5. **Народное образование в СССР.** Общеобразовательная школа : сборник документов 1917-1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов – М. : Педагогика, 1974. – 559 с.
6. **Педагогическая энциклопедия.** Т. 3 / глав. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1966 :– 880 с.
7. **Семейный кодекс ЛНР** (Законопроект) от 14.06.2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/6445/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 26.11.20.
8. **Сухомлинский В.А.** Родительская педагогика : сборник / В.А Сухомлинский. – СПб. : Питер, 2017. – 208 с.

9. **Шацкий С.Т.** Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. : Т. 2. / С.Т. Шацкий. – М. : Педагогика, 1980. — 416 с.

**Efanina Yu.V.**

**The problem of schoolchildren's parents pedagogical enlightenment  
in the Soviet pedagogy during the 1920 through 1960s**

*This article discusses the problem of schoolchildren's parents pedagogical enlightenment in the Soviet pedagogy during the 1920 through 1960s. The pedagogical ideas of the most famous Soviet pedagogues concerning that issue were studied. The main directions of the pedagogical parents' enlightenment in different years of the considered period were analyzed. The article considers the role of parents in the upbringing process, in their children's education and development on the whole as the main content of the pedagogical parents' enlightenment.*

**Key words:** *soviet pedagogics, family, parents, pedagogical parents' enlightenment, family education, school and family interaction*

**Лабинцева Лариса Павловна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
и.о. заведующего кафедрой  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
larissa.labintseva@mail.ru

## **Исторические предпосылки становления и развития музыкально-педагогического образования на рубеже XX – XXI вв.**

*В статье характеризуются исторические предпосылки становления и развития музыкально-педагогического образования на рубеже XX – XXI вв. В течение длительного временного периода происходит процесс становления и развития российского музыкально-педагогического образования. Созданная система музыкально-педагогического образования способствовала воспитанию великолепных музыкантов-педагогов, умелых организаторов, исполнителей, композиторов, общественных деятелей. С XX в. музыкальное просвещение стало носить массовый характер, что предопределило фундаментальный и масштабный характер развития музыкально-педагогического образования в XXI в.*

**Ключевые слова:** музыкально-педагогическое образование, историко-педагогический процесс, музыкальное воспитание, система школьного музыкального образования, педагог, учитель музыки.

Система музыкально-педагогического образования в историческом контексте представляет собой сложный, противоречивый процесс, в котором фрагментарность взаимодействует с целостностью, важное с поверхностным, предсказуемое с эмерджентным, дискретное с постоянным и непрерывным. В данных условиях прогнозируемость предполагает существование объективных причин, поскольку выступает в качестве основного, атрибутивного свойства историко-педагогического процесса.

Анализ музыкально-педагогических реалий позволяет выявить и диагностировать основные противоречия, существующие в системе музыкально-педагогического образования. На основе данных, полученных в ходе такого анализа, становится возможным выработать конкретные педагогические установки и рекомендации, направленные на преодоление указанных противоречий. В следствие данного факта появляется возможность не только прогнозировать, но и целенаправленно регулировать дальнейшее развитие «событий» в музыкально-педагогическом образовании [4].

Значительный вклад в методологию и теорию музыкально-педагогического образования внесли Э.А. Абдуллин, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Н.А. Терентьева, Г.М. Цыпин и др., что существенно повлияло на изменение требований к педагогу-музыканту. В связи с этим возникла необходимость усиления теоретико-методической подготовки учителей музыки на всех уровнях его профессионального становления.

Целью статьи является рассмотрение и анализ исторических предпосылок становления и развития музыкально-педагогического образования на рубеже XX – XXI вв.

Исторические предпосылки возникновения системы музыкально-педагогического образования в России связаны именно с музыкальным воспитанием ребенка, формирующем этические чувства, без которых человеку обойтись невозможно.

Известно, что история музыкального образования берет свое начало еще со времен Древней Руси, в период принятия русским народом христианства. В тот период, одновременно с фольклорным направлением, получает свое развитие православное богослужбное пение, основой которых стали византийские православные традиции. Необходимо подчеркнуть, что музыкально-педагогические идеи того времени основывались на положениях и учениях Русской Православной Церкви, что получило отражение в древнерусской православной педагогике.

В дальнейшем, в эпоху Петра I, кроме традиционного обучения певчих в церковных хорах, были открыты новые учебные заведения – «музыкантские школы», в которых детей обучали не только пению, но и игре на духовых инструментах. Необходимость хорового пения и его воспитательное значение было отражено в «Духовном регламенте», в котором Петр I предписывал изучение церковной и светской хоровой музыки [9, с.162].

Важно подчеркнуть, что на Руси в этот период появляются первые предпосылки музыкального образования светской направленности. И связано это, прежде всего, с деятельностью музыкантов-скоморохов, главной задачей для которых было развлечение слушателей [2, с. 8].

Позже, в 1-ой пол. XX в. России, система школьного музыкального образования, была достаточно разнообразной: кадетские корпуса, институты благородных девиц, духовные семинарии и училища, епархиальные училища и т. д. Следует заметить, что по Уставу 1804 г., учебный план гимназий не включал занятия музыкой, но, тем не менее, в §8 указывается: «Гимназия может также содержать учителей музыки, телесных упражнений, танцевания, если позволяют доходы оной» [9].

В более позднем уставе 1871 г. сказано следующее: «Гимнастика и пение преподаются всем воспитанникам бесплатно; для пансионеров занятия гимнастикой обязательны. За особую плату и по желанию родителей воспитанники также могут обучаться музыке и танцеванию» [1, с.15].

Таким образом, уставы гимназий и других учебных заведений предлагали руководству школы позаботиться о преподавании музыки и других искусств «по мере возможности».

Конец XIX – начало XX вв. в истории российского музыкального образования – яркий и насыщенный период. Музыкальная общественность активно пропагандирует идеи всеобщего музыкального образования и необходимости включения занятий музыкой в число обязательных предметов учебных заведений.

Новые идеи и реформы послужили толчком к разработке дидактики и методики детского музыкального образования. Наиболее выдающимися пе-

дагогами и музыкантами данного направления на рубеже XIX – XX вв. можно назвать таких, как: К. Альбрехт, Н.Я. Афанасьев, Н.П. Брянский, Д.И. Зарин, А.Н. Карасев, Г.Я. Ломакин, П.П. Мироносицкий, С.И. Миропольский, А.И. Пузыревский, А.И. Рожнов, С.В. Смоленский. Э.Ж. М. Шеве и др.

Отметим, что С.И. Миропольский акцентировал внимание на необходимости музыкального образования, основу которого должно составлять народное творчество. Особенно педагог-музыкант выделяет хоровое пение, как «навык дружеского совокупного действия; привычкой выполнять тщательно собственную деятельность» [8, с.21].

Выдающийся педагог, регент А.Н. Карасев отмечает необходимость музыкального воспитания детей, и указывает, при этом, на развитие активного внимания и умственной работы в процессе пения. Поэтому «на обучение пению должны смотреть как на один из общеобразовательных, воспитывающих и развивающих эстетические высшие чувства предметов, который имеет полезное применение и по выходе из школы». Важно заметить, что А.Н. Карасев призывает к изучению нотной грамоты: «Обучение пению и музыке схоже с изучением словесности и грамоте. ... При пении с голоса человек словно блуждает в потемках и оказывается беспомощным...» [5, с.28].

Особое значение на рубеже XIX – XX вв. имеет деятельность С.В. Смоленского – хорового дирижера, ученого, методиста, посвятившего свою жизнь музыкальной педагогике, методике музыкального обучения и, в целом, народному образованию. С.В. Смоленский внедрял идеи о необходимости приобретения профессиональных навыков, воспитании интереса к избранной профессии; указывал на взаимосвязь теории и практики [10].

А.И. Пузыревский акцентировал внимание на том, что пение развивает музыкальность, способности и умения, необходимые для чтения, воспроизведения и понимания музыкальных образов и для эстетического восприятия музыки». Поэтому «... пение песен, интересных для детей... должно стоять на первом плане для воспитания музыкального вкуса и любви к музыке» [1, с. 38].

Представленные идеи прогрессивных педагогов того времени способствовали тому, что во всех учебных заведениях уроки пения «должны преподаваться на правах обязательного предмета во всех начальных классах по 3 часа в неделю в каждом из двух низших классов, и по 2 часа во всех остальных для обучения пению, с участием всех учащихся, обладающих голосом» [1, с. 39].

В начале XX в. в активно открываются и функционируют музыкальные учебные заведения. Отметим лишь, что, хотя консерватории и определяли направления музыкального образования, но большее количество составляли, по-прежнему, частные учебные заведения и частные уроки. Традиционно высоким и, в тоже время, дорогим оставался уровень домашнего музыкального воспитания, где учителями, в основном, были выпускники консерваторий и училищ, учительских семинарий, институтов благородных девиц и университетов.

После октябрьской революции взгляды на музыкальное образование претерпели кардинальные изменения. Новые задачи общешкольного воспитания и образования требовали иных подходов и методов работы; возникла не-

обходимость создания такой педагогической системы, которая бы учитывала интересы широких масс трудящихся. В этой связи, музыку стремились «сделать доступной для основной массы трудящихся». Но ведь для понимания и восприятия классической музыки, нужна профессиональная подготовка и, соответственно, музыкальная грамотность, которой не было у трудящихся. Но, вместо того, чтобы поднять образование народа до высокого уровня музыки, государство минимизирует искусство до уровня народа. К тому же, отсутствовало необходимое количество учителей, способных преподавать уроки музыки. Также недостатком сложившейся системы можно назвать отсутствие единой методики музыкального воспитания, что, в итоге, привело к дилетантизму в области музыкального искусства.

Но, тем не менее, в развитии системы музыкально-педагогического образования важным стало принятие в 1919 г. XX в. в России «Основных положений о Государственном музыкальном университете» [5]. А.В. Луначарский считал, что специальное и общее музыкальное образование, от начальных до высших ступеней должна представлять единую непрерывную систему. Поэтому исторически сложилось так, что одной из особенностей музыкального образования является одновременное существование и развитие двух ее основных отраслей: общей и профессиональной. Это объясняется тем, что, с одной стороны, музыкальное образование должно охватывать всех тех, кто учится, и должно стать гарантом гармоничного интеллектуального и нравственного развития личности; с другой стороны, овладение музыкой как профессией требует усвоения значительного объема знаний, умений и навыков, а также ранней специализации.

Анализ научно-исследовательской литературы (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, В.И. Горлинский, С.Б. Зеленская, М.Г. Костерина, Е.В. Николаева, Л.И. Уколова и др.) дает возможность констатировать, что за период 1917–1937 гг. музыкальная работа в школе приходит в упадок, а музыка в школе теряет общественный авторитет, а количество часов уменьшается, (если в 1918 г. – музыка 2 часа в неделю, то 1937 г. – музыка 1 час в неделю). Музыка вновь становится не обязательной дисциплиной.

Что касается программ по музыке, разработанных в 1943 и 1945 гг., то они охватывают лишь начальные четыре класса, а в старших классах музыка была снята, в связи с трудностями в годы Великой Отечественной войны. Но достоинством данных программ, по сравнению с предыдущими программами советского периода, можно считать разработку навыков и знаний и предпосылки продуманной системы преподавания.

В 1947 г. работниками ведущего научно-исследовательского института была разработана новая программа по музыке в общеобразовательной школе, которая существенным образом отличается от программ 1943–1945 гг. Хотя оставались те же виды работы (хоровое пение, музыкальная грамота, ознакомление с музыкальной литературой), важным нововведением стало увеличение срока обучения музыке. Если раньше охватывалось только 4 класса начальной школы, то теперь занятия музыкой вводятся еще и в двух классах средней школы. К сожалению, дети подросткового возраста были лишены систематических занятий музыкой, что было существенным недостатком в системе образова-

ния того времени. Ведь музыка, как известно, оказывает большое влияние на эмоциональную сферу подростка, благотворно влияет на его психику, мысли, волю, поступки, воспитывая нравственно-духовное мировоззрение.

Таким образом, к концу 50-х гг. XX в. сложились исторические предпосылки для решения задач в области общекультурного, эстетического, музыкального образования и воспитания подрастающего поколения.

Надо отметить тот факт, что для решения поставленных проблем в 1959 г. в структуре Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина открывают сначала музыкальное отделение, а впоследствии и музыкальный факультет [7, с. 176].

Создатели музыкального факультета понимали, что система музыкального образования была направлена преимущественно на подготовку музыкантов-профессионалов, исполнителей и педагогов специальных учебных музыкальных заведений. К сожалению, на тот период, уроки музыки в общеобразовательной школе не занимали ведущей позиции в развитии и воспитании личности.

И в связи с этим руководители музыкально-педагогического факультета своей задачей видели такую подготовку учителя музыки для общеобразовательных школ, который способен на профессиональном уровне проводить художественно-просветительскую работу с детьми разных возрастных категорий. В процессе преподавания уроков музыки такой музыкант-педагог должен был владеть навыками игры на музыкальном инструменте, петь, дирижировать, знать теорию и историю музыки, а также уметь так рассказать детям о музыке, чтобы увлечь миром музыки.

Основной проблемой организации такого комплексного обучения, было преобладание значительного количества индивидуальных занятий со студентами (специальный инструмент, вокальное исполнительство, дирижирование, концертмейстерский класс) [7]. Все это требовало значительных материальных затрат для обеспечения процесса обучения специалистов-музыкантов высокой квалификации.

Следует обратить внимание на реформы в образовательной системе в последующие годы. Появляются новые возможности для совершенствования системы общего и профессионального образования, для развития науки, культуры, искусства. В связи с этим особую значимость приобретает деятельность Д.Б. Кабалевского, создавшего концепцию приобщения детей и молодежи к музыкальной культуре, а уроки пения становятся уроками музыки. В то же время, Д.Б. Кабалевский писал о значимости школьного хорового воспитания в «основных принципах и методах программы по музыке для общеобразовательной школы «...умение слышать музыку особенно ярко дает о себе знать именно в хоровом пении» [6, с.42].

Заметим, что термин «музыкальное воспитание» впервые официально появился в школьных программах 1963 г. Основная задача музыкального воспитания в общеобразовательной школе того периода была направлена на духовный и нравственный мир учащихся средствами музыки. Одновременно решался вопрос о количестве часов для занятий музыкой в школе: «Музыка должна пронизать всю школу, и поэтому необходимо дать ей не менее трех

часов в неделю», – таково было мнение одного из величайших музыкальных педагогов А.Б. Гольденвейзера [3]. И основоположники массового музыкального образования считали, что это крайне минимальное количество часов, необходимое для полноценного музыкального развития детей.

Таким образом, к середине 70-х гг. XX в. сложилась следующая система музыкального образования, которая сохраняется по сегодняшний день:

- низшая ступень (7-летние музыкальные школы – общее музыкальное образование);
- средняя ступень (4-летние учебные заведения – средние специальные заведения – подготовка музыкантов для работы в оркестрах, хорах и преподавания в детских музыкальных школах);
- высшая ступень (5-летнее обучение – консерватории, музыкально-педагогические факультеты и институты искусств).

Но отметим, что данная система музыкального воспитания и образования все же имела ряд недостатков, а именно: учебные заведения различного образовательного уровня не были едиными и согласованными, хотя внешне существовала определенная упорядоченность структуры. Более эффективным считалось обучение, когда музыкальная школа, училище, вуз были представлены как единый музыкально-образовательный комплекс, в котором педагоги в течение продолжительного времени обучают, развивают, раскрывают и определяют профессиональные перспективы будущих музыкантов [2, с. 8].

Таким образом, в течение длительного периода формировалось музыкально-педагогическое образование, в основе которого лежат лучшие традиции мирового музыкального искусства. Была создана система непрерывного музыкального образования, воспитавшая целую плеяду выдающихся музыкантов-педагогов, исполнителей, композиторов, общественных деятелей.

Музыкальное просвещение приобрело массовый характер (обучение музыке в дошкольных учреждениях, общеобразовательных школах, Домах и Дворцах молодежи, клубах и др.). Все это предопределило фундаментальный и масштабный характер развития музыкально-педагогического образования в XX–XXI веках.

#### Список литературы

1. **Апраксина О.А.** Из истории музыкального воспитания : Хрестоматия / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение. – 1990. – 206 с.
2. **Вязьмин Ю.Н.** История развития музыкального образования в России XIX – начала XX вв. / Ю.Н. Вязьмин // Вестник Оренбургского государственного университета: Педагогика. – Оренбург, 2018. – № 6(218). – С. 6–11.
3. **Гольденвейзер А.Б.** Об основных задачах музыкального воспитания / А.Б. Гольденвейзер // Советская музыка. – М., 1934. – №10. – С. 18–24.
4. **Горлинский В.И.** Музыкальное образование как процесс: реалии времени, тенденции, прогнозы, перспективы : дисс. ... докт. пед. наук :13.00.02 / Горлинский Вячеслав Иванович. – М., 2003. – 300 с.
5. **Зеленская С.Б.** Музыкально-педагогическое образование в России на начальном этапе его развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зеленская Светлана Борисовна. – М., 2005. – 191 с.

6. **Кабалевский Д.Б.** Воспитание ума и сердца : Книга для учителя / Д.Б. Кабалевский. – М. : Музыка, 1981. – 192 с.
7. **Мариупольская Т.Г.** Подготовка педагога-музыканта для общеобразовательной школы: прошлое и настоящее (из истории музыкального факультета МПГУ / Т.Г. Мариупольская // Наука и школа. – М., 2015. – Вып. 3. – С. 174–79.
8. **Миропольский С.И.** О музыкальном образовании народов России и в Западной Европе / С.И. Миропольский // Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. – М., 1990. – С.42–45.
9. **Поляков В.Ю.** Исторический путь формирования музыкального образования в школах и гимназиях России / В.Ю. Поляков // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств : журнал. – СПб, 2008. – Т.179. – С. 159–170.
10. **Шацкая В.Н.** Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.

**Labintseva L.P.**

### **Historical prerequisites for the formation and development of music-pedagogical education at the turn of the XX–XXI centuries**

*The article describes the historical background of the formation and development of music-pedagogical education at the turn of the XX–XXI centuries. During a long time period, the process of formation and development of Russian music and pedagogical education takes place. The created system of musical and pedagogical education contributed to the education of excellent musicians-teachers, skilled organizers, performers, composers, and public figures. Since the XX century music education became widespread, which predetermined the fundamental and large-scale nature of the development of music and pedagogical education in the XXI century.*

**Key words:** *music and pedagogical education, historical and pedagogical process, music education, school music education system, teacher, music teacher.*

**Литовка Виктория Викторовна,**  
ассистент кафедры физики и  
методики преподавания физики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*tory.lit@gmail.com*

## **Содержание понятия качества образования высшей школы в трудах отечественных и зарубежных ученых**

*В статье представлен анализ содержания понятия «качество образования» применительно к высшей школе в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых. Рассматривается понятие качества образования как философская, социальная, экономическая категория, а также с точки зрения компетентностного подхода. На основе проведенного теоретического анализа выделены основные подходы к качеству высшего образования, предложено определение понятия качества образования.*

**Ключевые слова:** качество, качество образования, качество высшего образования, содержание качества высшего образования.

Проблема качества высшего образования в целом была актуальна всегда, таковой является она и на сегодняшний день во всем мире. Это связано с возрастающими требованиями общества к уровню подготовки специалистов, с одной стороны, и фактическим уровнем высшего образования и развития выпускников вузов – с другой. Немаловажным в данном вопросе является факт увеличения численности студентов вузов, в ряде случаев повлекший за собой снижение фактического уровня подготовки выпускников. В этих условиях актуализируется проблема поиска новых подходов к повышению качества высшего образования, что обуславливает необходимость четкого понимания содержания самого понятия «качество высшего образования».

Проблеме качества образования в целом посвящены диссертационные работы Л.В. Чуйко, Е.Б. Сорокиной, Г.М. Полянской, Н.И. Кулаковой, Г.А. Давыдова, Н.Л. Сабуровой, Е.Б. Яцковской и др.

Также над проблемой качества образования работали такие ведущие ученые России, как В.А. Балабян, В.П. Беспалько, С.И. Григорьев, И.И. Горлова, В.И. Загвязинский, В.А. Караковский, В.А. Качалов, В.Н. Нуждин, С.И. Плаксий, Н.А. Селезнева, Г.Б. Скок, В.М. Соколов, Ю.А. Тихомиров, Е.А. Ямбург и др.

С точки зрения управления качеством образования проблема рассматривается в работах Н.Н. Булынского, С.Г. Воровщикова, В.А. Кальней, С.Г. Молчанова, А.Г. Обоскалова, Н.А. Селезнёвой, Г.Н. Серикова, А.И. Субетто, Д.В. Татьянченко, А.В. Усовой, В.А. Черкасова, С.И. Шишова, Е.В. Яковлева и др.

Цель статьи – обзорный анализ исследований отечественных и зарубежных ученых-педагогов, посвященных определению содержания понятия качества высшего образования.

На сегодняшний день ни в отечественной, ни в зарубежной педагогике нет единой формулировки понятия «качество образования», так как до сих пор наблюдается значительный разброс в толковании содержания данного термина, объясняющийся сложностью самих категорий «качество» и «образование», разнообразием их определений. Можно констатировать, что понятие качества образования разрабатывается наряду с определением способов его оценивания, путей и форм эффективного взаимодействия средней и высшей школы в этом вопросе, параллельно исследуются факторы, влияющие на результативность образования, изучаются вопросы управления качеством образования, образовательного мониторинга и др.

Само понятие «качество образования» многоаспектно, анализ его содержания предполагает изучение нормативных документов, педагогических, экономических, философских исследований не только отечественных, но и зарубежных авторов, которые пытались толковать данный феномен через его многоуровневые составляющие.

Согласно законам «Об образовании» Луганской Народной Республики [5] и Российской Федерации [13], качество образования должно рассматриваться комплексно, в рамках проблемы образовательных услуг, направленных на обеспечение потребностей населения, что, в свою очередь, предъявляет к качеству образования определенные требования («необходимые условия») – соответствие государственным образовательным стандартам, а также современным требованиям экономики и общества.

Качество – слово многозначное. Так, например, «Толковый словарь» С.И. Ожегова трактует его как:

1) совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность (спец.). Категории качества и количества. Переход в новое качество;

2) то или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-н. Качество работы. Качество изделий [11].

В философской интерпретации понятие «качество» схоже с трактовкой толкового словаря и понимается как синоним понятия «свойство» [9].

Относительно образовательной деятельности термин «качество» трактуется более определенно. Например, в «Педагогическом словаре» мы видим следующее определение: «Качество образования – это четко выявленный уровень образованности, достигаемый на каждом этапе обучения в соответствии с запланированными целями; это показатель удовлетворенности ожиданий участников процесса образования от реализуемых образовательных услуг» [8].

Традиционно под качеством образования чаще всего понимается «соотношение цели и результата», «мера достижения цели». Отечественный ученый-педагог Б.С. Гершунский считает, что качество образования – понятие очень емкое. Он акцентирует внимание, что сфера образования – это одна из наиболее важных сфер жизнедеятельности любого общества и государства, а качество образования, как характеристика конечного продукта этой сферы, определяет экономический, интеллектуальный и нравственный потенциал любой страны [3]. По его мнению, с которым соглашаются Н.Г. Алексеева,

С.И. Гесен и др., качество образования достигается соответствием уровня образования запросам и возможностям конкретной личности.

В словаре-справочнике по педагогике под редакцией П.И. Пидкасистого указано, что качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности; определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг [10].

М.М. Поташник дает следующее определение: «качество образования – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [12].

В.П. Беспалько, Т.М. Давыденко, И.Я. Лернер, А.И. Моисеев, А. Кац придерживаются трактовки качества образования как совокупности свойств образования, обуславливающих его способность удовлетворять определенные потребности граждан, общества, государства в соответствии с назначением этого образования. Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын также понимают качество образования как способность педагогической системы удовлетворять существующие и потенциальные потребности личности и общества, государственные требования по подготовке высококвалифицированных специалистов [2]. Иными словами, качество образования – это мера соответствия образования заранее установленным требованиям.

Как уже отмечалось, в феномене качества воплощаются ожидания общества, социальные требования к деятельности образовательных организаций. Данные требования зафиксированы в ГОСтax образования, поэтому профессор В.И. Андреев, определяя качество образования как «интегральную характеристику признаков и показателей, которые отражают высокий уровень процесса и результатов образования», указывает на обязательное соблюдение требований образовательных стандартов [1].

Известный специалист в области менеджмента качества образования В.А. Качалов отмечал, что «качество в образовании – это не только результаты учебы, но и система, модель, организация и процедуры, которые гарантируют, что студенты получают комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющее им внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом» [7].

С.Е. Шишов, В.А. Кальней, В.М. Соколов рассматривают качество образования как социальную категорию, которая определяет состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп и общества в целом в развитии гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Экономическая трактовка качества образования, по мнению А.В. Гличева, акцентирует внимание на том, что качество образования – это соответствие тем нормам, стандартам, которые обеспечивают развитие личности и способствуют её востребованности на рынке труда [4].

Качество высшего образования сегодня связывают с умением студентов приобретать новые знания и применять их для решения жизненно важных проблем, т.е. с так называемым компетентным подходом с его ориентацией на формирование ключевых компетенций выпускника.

Компетентность, сформированные компетенции выступают новой единицей измерения образованности человека; в этом подходе делается акцент на результатах обучения, в качестве которых рассматриваются не полученные знания, умения и навыки, а способность найти выход из различных проблемных ситуаций.

Неудовлетворенность качеством современного образования послужила причиной большинства попыток модернизации и реформирования системы образования не только в нашей стране, но и за рубежом.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляет определение качества образования, данное неправительственной организацией «Американское общество качества» и Международной организацией по стандартизации ISO, которые определяют качество как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Данные организации рассматривают качество не только как результат деятельности, но и как возможности его достижения в виде внутреннего потенциала и внешних условий, а также как процесс формирования характеристик, зависящих от управления, которое обеспечивает их величины, комплекс и сочетание.

В международной педагогической практике принято выделять пять основных подходов к содержанию понятия качества высшего образования:

- традиционный, означающий, что обеспечить качество образования – значит сделать университет (институт) престижным; выпускник такого вуза по определению имеет более выгодные позиции на рынке труда;
- научный (строится на соответствии стандартам);
- менеджерский (предполагает, что качественно то образование, которое удовлетворяет клиента);
- потребительский (сам потребитель определяет качество, а вуз получает за это деньги);
- демократический (вуз приносит пользу обществу, тому региону, где находится) [6].

В нашей стране в современных условиях сформировалось два взаимосвязанных подхода к пониманию качества образования:

1) «внутренний» – качество образования понимается как уровень конкурентной способности образовательного процесса учебного заведения: высокое качество соответствует стандартам и требованиям, следовательно, у подготовленного специалиста этого вуза есть соответствующая компетентность;

2) «внешний» – качество образования рассматривается как способность выпускника (подготовленного специалиста) воспроизводить потребительскую стоимость на рынке рабочей силы.

Как видим, понимание качества образования как степени соответствия результата образовательной деятельности определенным стандартам является наиболее общей тенденцией в подходах к раскрытию содержания данного феномена.

Итак, анализ трудов отечественных и зарубежных ученых позволил сделать вывод, что под качеством образования можно понимать ряд системно-социальных качеств и характеристик, определяющих соответствие системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам.

Понятие качества образования чаще всего рассматривается как сложная, системная философская, экономическая и социальная категория, раскрываемая через систему характеристик, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов.

При этом получение качественного высшего образования напрямую зависит от:

- качества требований (целей, стандартов и норм);
- качества ресурсов (кадрового состава вуза, контингента абитуриентов, материально-технического обеспечения, финансирования и т.п.);
- качества образовательных процессов (научной и учебной деятельности, управления, образовательных технологий), которые непосредственно обеспечивают подготовку выпускников.

#### Список литературы

1. **Андреев В.И.** Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. **Бордовский Г.А.** Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб. : Издательство РГПУ им. Герцена, 2000. – 359 с.
3. **Гершунский Б.С.** Философия образования для XX века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. **Гличев А.В.** Основы управления качеством продукции / А.В. Гличев. – М. : Изд-во АМИ, 1998. – 354 с.
5. **Закон «Об образовании» от 30.09. 2016 № 128-П** [Электронный ресурс] // <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/-Заголовки с экрана>. – Дата обращения: 11.01.2021.
6. **Каменская Е.** Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте / Е. Каменская // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 2001. – № 6. – С. 16.
7. **Качалов В.А.** Проблемы управления качеством в вузах / В.А. Качалов // *Стандарты и качество*. – 2000 – № 5 – С.82–85.
8. **Коджаспирова Г.М.** Педагогический словарь : учеб. пособие для студ.

- вышш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
9. Новая философская энциклопедия : В 4-х т. / научно.-ред. совет: В.С. Стёпин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010.
  10. **Словарь-справочник по педагогике** / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 439 с.
  11. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М., 1997. – 944 с.
  12. **Управление качеством образования** : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
  13. **Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»** [Электронный ресурс] // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/16484fcccecbff241e7f0387146f346240cb050e/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/16484fcccecbff241e7f0387146f346240cb050e/)– Заголовок с экрана. – Дата обращения: 11.01.2021.

Litovka V.V.

### **The content of the concept of the quality of education in higher education in the works of domestic and foreign scientists**

*The article presents an analysis of the content of the “quality of education” notion in relation to higher education in the researches of both national and foreign scientists. The concept of the quality of education is considered as a philosophical, social, economic category, as well as from the point of view of the competence approach. On the basis of the theoretical analysis, the main approaches to the quality of higher education are identified, and the definition of the concept of the quality of education is proposed.*

**Key words:** *quality, quality of education, quality of higher education, content of quality of higher education.*

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

## **Развитие архивного образования в России (20–80-е годы XX века): методологический аспект**

*В статье рассмотрены основные методологические аспекты развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, архивное образование, архивное дело, высшие учебные заведения, метод, методологические подходы, принцип.*

Выбор методологических основ педагогического исследования является чрезвычайно важным для получения научных, теоретических и практических результатов. Под методологией исследования В.И. Загвязинский понимает «систему теоретических знаний, которые выполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа; наиболее общую систему принципов организации научного исследования, способов достижения и построения научного знания [2, с. 199]. Структура методологического знания, по И.Л. Бахтиной [5, с. 36], предусматривает овладение исследователем такими уровнями: философские знания, общенаучная методология, конкретно-научная методология.

Определение методологической основы исследования развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века является достаточно сложным, поскольку обусловлено не только полиаспектностью этой проблемы, но и неоднозначностью понимания самого понятия «методология». Так, в энциклопедическом толковании методологии советского периода речь идет об «учении о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности исследователя» [1, с. 462], в философском энциклопедическом словаре «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [8, с. 365]. Новая философская энциклопедия представляет методологию как «тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической» [6]. Большая российская энциклопедия методологию детерминирует как «науку о построении человеческой деятельности» или «учение о методах научного познания и преобразования мира», которое в конкретном применении превращается в «систему принципов и способов построения научно-исследовательской деятельности» [7, с. 135].

Б.Т. Лихачев подходит к пониманию методологии как системы теоретических знаний, которые выполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа [4, с. 7].

В.И. Загвязинский таким образом детализирует понятие методологии для педагогики: «учение о педагогическом знании и о процессе его получения, которое включает: 1) учение о структуре и функции педагогического знания; 2) выходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; 3) учение о методах педагогического познания» [2, с. 24].

Итак, самым общим является понимание методологии как учения о принципах, формах и способах научного познания. Ее задача заключается в обеспечении познавательной, теоретической деятельности человека с целью эффективного продуцирования материальных и духовных ценностей.

В зависимости от совокупности принципов, которую использует та или иная методология, а также внутренней логики их организации и взаимосвязи формируются различные методологические направления, различные научные школы. Традиционным является деление теорий методологии научного познания на три группы: классические (диалектико-материалистические), неклассические (отказ от научного фундаментализма и субъектоцентризма, конец XIX – середина XX века) и постнеклассические (синергетика, конец XX – начало XXI века).

Кроме того, советская научная мысль разделила методологию науки на несколько «уровней» [9, с. 391]: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический (конкретные методики и техники исследования). Однако эта многоуровневая концепция методологического знания создала условия использования методологии в педагогических исследованиях только на каком-то отдельном уровне.

Понятие методологии в нашем исследовании представлено как система общих подходов, принципов и методов, используемых для организации теоретической и практической деятельности архивных работников в России в 20–80-е годы XX века. Оно включает определение общего направления исследования; выбор системы основных подходов, принципов и методов организации и проведения исследования; анализ полученных результатов.

Это дает возможность рассматривать развитие архивного образования как сложный, эволюционный процесс, который характеризуется постоянными изменениями его составляющих под воздействием определенных факторов в условиях конкретного исторического периода, на каждом новом эволюционном витке содержание которого совершенствуется, сохраняя свое неизбежно конструктивное значение, что дает импульс для дальнейшего развития на следующем этапе.

Для проведения нашего исследования мы использовали базовый фундамент современной методологии историко-педагогических исследований ученых по общей методологии педагогики и истории педагогики (И.Н. Андреева, П.Р. Атутов, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бережнова, Е.В. Бондаревская, М.С. Бургин, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, Ю.П. Истратов, В.В. Краевский, Н.П. Кузин, Б.Т. Лихачев, З.А. Малькова, А.М. Новиков, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и др.), а также, по методологии научного познания, в том числе и педагогического исследования (Е.В. Бережнова, Н.В. Бордовская, Г.Х. Валеев, З.И. Васильева, Г.В. Воробьев, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский,

А.Ф. Закирова, В.В. Князева, И.А. Колесникова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В.В. Лаптев, Б.В. Марков, С.А. Писарева, В.М. Полонский, В.К. Розов, М.А. Розов, Г.Н. Филонов, И.Г. Фомичева, В.С. Шубинский, Э.Г. Юдин, В.А. Ядов и др.). Содержащиеся в работах подходы позволили оформить общетеоретический контур методологии историко-педагогического исследования в аспекте изучения развития педагогического знания, в целом прояснили суть данного вида обеспечения (методологического) исследовательской работы, обозначили системообразующие связи в нем и ведущие проблемы методологического характера, которые должны быть поставлены и решены в ходе исследования.

В исследовании исходим из того, что развитие архивного образования, которое осуществлялось в системе высшего образования, обусловлено конкретными историческими условиями, а также политическими, социальными, экономическими факторами развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века.

Научное исследование как продуцент нового научного продукта классифицируют следующим образом: теоретическое (фундаментальное), поисковое (теоретико-прикладное), прикладное (теоретико-экспериментальное), научная разработка (экспериментальное). В соответствии с логикой выполняемого исследования можем определить наше как теоретическое, что требует применения таких основных методологических подходов:

- системного, который предусматривает изучение объекта как системы с множественностью элементов и благоустройством системообразующих связей между этими элементами;

- синергетического, который основывается на положении теории совместного действия, что в зависимости от степени открытости системы взаимодействуют между собой не только в форме борьбе противоположностей, но и сотрудничества;

- хронологического, который помогает систематизировать исследуемые источники в определенной хронологической последовательности, проследить изменения в высшем образовании в разные исторические периоды, способствует разработке периодизации;

- исторического, который предполагает единство логического и исторического методов познания в процессе исследования развивающихся объектов;

- комплексного, который целесообразен для установления взаимосвязей изучаемого явления, учета внешних воздействий, устранения случайных факторов;

- парадигмального, для обоснования перехода от одной парадигмы к другой в контексте общественных требований и трансформаций;

- контекстуального, для получения в хронологической последовательности целостной картины возникновения, формирования и развития архивного образования, выделения этапов этого развития, выявления сходства и различия, общности и специфики в развитии этой интегральной области знаний на каждом из этих этапов.

Обзор эффективных методологических подходов к историко-педагогическому изучению обозначенной проблемы дает основания для следующего вывода: междисциплинарный характер исследования развития архивного

образования в России в 20–80-е годы XX века и обращение в процессе его проведения к философии, истории педагогики, педагогике требует имплементации комплекса методологических подходов.

Научный поиск на разных этапах исследования опирается на следующие принципы:

1. Принцип *объективности* обеспечивает адекватное отражение профессиональной подготовки квалифицированных архивных работников в высших учебных заведениях России в исследуемый период, позволяет проследить качественные изменения, показать тенденции преемственности и возможности внедрения опыта прошлого в современный педагогический процесс.

Принцип объективности предполагает также отстранение от идеологических догм и политических страстей, позволит наиболее точно охарактеризовать педагогические явления того или иного исторического периода.

2. Принцип *всесторонности* изучения педагогических процессов и явлений дает возможность моделировать явления, которые изучаются, и исследовать их в состоянии развития и в различных условиях. Архивное образование – это сложный динамический и неразрывно связанный со многими общественными факторами процесс. Следовательно, его и надо изучать как некое явление, относительно отделенное от внешней среды, и которое в то же время находится в тесном контакте с ней.

3. Принцип *сущностного анализа* предполагает соотнесение в исследуемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновение в их внутреннюю структуру, раскрытие законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания общих тенденций развития архивного образования к перспективному прогнозированию развития в России.

4. Принцип *единства исторического и логического*, который требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функции, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Историческая форма воспроизведения развития педагогического явления, в отличие от теоретической, характеризуется тем, что здесь нельзя отступать от исторических случайностей, нужно следить за поворотами истории, ее прыжками. Идти по реальной истории – значит не что иное, как умение понять не только сущность закономерных связей этого процесса, но и форму их проявления. Однако, представляя историю развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века, следует придерживаться логики изложения, учитывая развитие общества, его отражение в теории педагогики и образовательном процессе, этапы развития архивного образования и его современное состояние.

5. Принцип *научности* предполагает достоверный анализ и обоснование архивных источников, научных трудов, учебных планов и программ, раскрытие причинно-следственных связей и объективное освещение профессиональной подготовки архивных работников в высших учебных заведениях России исследуемого нами периода, изучение современного состояния и определение перспектив профессиональной подготовки архивистов.

6. Принцип *системности*, который предусматривает рассмотрение объекта изучения как системы: выявление определенного множества ее элементов, установление классификации и упорядочения связей между этими элементами, выделения из множества связей системообразующих, то есть тех, которые обеспечивают сочетание различных элементов в систему.

Системный подход исходит из того положения, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями элементов, которые ее составляют, а связана прежде всего с характером взаимодействия между элементами. Поэтому на первый план выходит задача познания характера и механизма этих связей и отношений, в частности, отношений человека и общества, людей внутри данного сообщества.

7. Принципы *детерминизма и индетерминизма*. Принцип детерминизма обеспечивает связь проблемы с социально-культурными, политическими, экономическими реалиями, а также то, как они отвечали потребностям определенного периода времени. Принцип индетерминизма позволяет посмотреть на проблему не только с точки зрения известных результатов, но и их незавершенности, то есть увидеть их такими, какими они были в то время, когда их результат был еще не определен. По исследуемой нами проблеме это означает, что мы, учитывая социально-культурные, политические и экономические реалии, пытались понять положительные и отрицательные аспекты развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века.

8. Принцип *единства теории и практики* предполагает учет взаимосвязи и взаимовлияния теории педагогики и практики профессиональной подготовки архивных работников в высших учебных заведениях России исследуемого периода. Принцип единства теории и практики создает также условия для успешной реализации теоретических знаний на практике, ведь главной целью будущего специалиста архивного дела является получение профессиональных знаний и умений применить их во время профессиональной деятельности.

9. Принцип *репрезентативности фактического материала объективности* (учет объективных факторов, связей и взаимовлияний).

10. Принцип *последовательности*, обеспечивает планомерный характер исследования, определяет содержательные центры проблемы, устанавливает порядок их обработки.

11. В основе принципа *движения* от описания педагогического явления к объяснению и определению перспектив его развития лежит обоснование тенденций развития и определение путей совершенствования архивного образования в высших учебных заведениях России.

Одним из важнейших требований комплексного методологического подхода к историко-педагогическому исследованию является установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, устранение всех случайных факторов, которые искажают картину проблемы, которая изучается. Второе его требование – использование в процессе исследования различных методов в их различных сочетаниях. Опыт убеждает, что нельзя успешно исследовать ту или иную проблему с помощью какого-то одного универсального метода.

Обобщая набор методов научного исследования, мы использовали две группы методов, в частности:

– общенаучные (анализ, синтез, аналогия, индукция, дедукция, сравнение, систематизация, классификация, обобщение и т.д.) для определения исходных теоретико-методологических позиций, выявление ведущих тенденций и закономерностей развития архивного образования в высших учебных заведениях России, обобщение теоретического и практического опыта по проблеме исследования; компаративный – для сравнения различных концептуальных подходов к развитию архивного образования в высших учебных заведениях России; прогнозирования и моделирования – для определения возможностей модернизации высшего архивного образования с учетом результатов проведенного исследования;

– научно-исторические: историографический анализ, описательно-аналитический для поиска, обработки и интерпретации массива первоисточников; историко-генетический, хронологический, метод периодизации, историко-типологический, ретроспективный и причинно-следственный анализ – для рассмотрения истоков архивного образования, выявление основных этапов, факторов и предпосылок его развития в 20–80-е годы XX века, определение особенностей структуры архивного образования на каждом из этапов, выделение основных тенденций генезиса архивного образования в высших учебных заведениях России в указанный период.

Итак, для изучения истории развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века необходимо прежде всего определить теоретико-методологическую базу исследования.

Методологическое значение для нашего исследования имеет толкование архивного образования как всестороннего, комплексного изучения архивного дела в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов для архивных учреждений, охватывающего базовую подготовку в высшем учебном заведении исследуемого периода, приобретение профессионального опыта в процессе производственной деятельности.

Определение методологических подходов к изучению развития архивного образования в России в 20–80-е годы XX века определяет стратегию нашего дальнейшего исследования.

#### Список литературы

1. **Большая советская энциклопедия** : В 50 т. : Т. 36. 2-е изд. / глав. ред. А. Введенский.– М. : Сов. энциклопедия, 1950–1957. – 462 с.
2. **Загвязинский В.И.** Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. –158 с.
3. **Загвязинский В.И.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. 2-е изд., стер / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
4. **Лихачев Б.Т.** Методологические основы педагогики / Б.Т. Лихачев; Самар. ин-т упр., Рос. акад. образования, Поволж. фил. Ин-та воспитания и развития личности. – Самара : изд-во СИУ, 1998. – 437 с.

5. **Методология** и методы научного познания : учеб. пособие / И.Л. Бахтина, А.А. Лобут, Л.Н. Мартюшов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 119 с.
6. **Новая** философская энциклопедия : В 4 т. Ин-т философии Российской академ. наук. – М. : Мысль, 2000 – 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
7. **Философский** энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия. – 1983. – 840 с.
8. **Юдин Э.Г.** Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки : монография / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

**Ponassenko A.V.**

**Development of archival Education in Russia  
(20 – 80-s of the XX century): methodological aspect**

*The article considers the main methodological aspects of the development of archival education in Russia in the 20 – 80-s of the twentieth century.*

**Key words:** *higher education, archival education, archival business, higher educational institutions, method, methodological approaches, principles.*

## Обзор содержания педагогических исследований по проблеме методов обучения в советской педагогической теории и практике

*В статье кратко рассмотрена проблема методов обучения на этапе советского периода отечественной дидактики. Проведен ретроспективный анализ содержания педагогических исследований по данной проблематике. Изучен генезис педагогических взглядов ведущих советских учёных-педагогов на содержание понятия и особенности методов обучения, которые могут стать теоретической основой для разработки и внедрения инновационных методов обучения в современной педагогике.*

**Ключевые слова:** советская педагогика, содержание образования, обучение, методы обучения, дидактические цели методов обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся.

В рамках современной школьной дидактики проблеме методов обучения уделяется большое внимание. Это связано с тем, что на сегодняшний день в отечественной педагогике накоплен значительный опыт по применению различных методов обучения, что и обуславливает необходимость теоретического изучения и систематизации имеющегося материала. Поэтому ретроспективный анализ проблемы определения сущности методов обучения в советской педагогической теории и практике является достаточно актуальным.

Анализ работ отечественных ученых-педагогов показывает, что в своих трудах они рассматривали такие аспекты проблемы методов обучения, как: подходы к выделению общих методов обучения (А.Н. Алексюк); выбор методов обучения (Ю.К. Бабанский); дидактическое единство методов обучения (Р.Г. Лемберг); дидактические цели методов обучения (В.А. Онищук); характер познавательной деятельности учащихся в системе методов обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и др.

Отметим, что наибольшее количество научных работ по данной проблематике приходится на советский период развития отечественной педагогике. Это обусловило цель данной статьи – провести обзорный анализ содержания исследований по проблеме методов обучения в советской педагогической теории и практике.

**Метод чаще всего понимается как** совокупность приемов или операций овладения определенной областью практического, теоретического знания или какой-либо деятельности. Под методом обучения в педагогике традиционно понимается система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования [3, с. 83]. С этой точки зрения каждый метод обучения включает в себя

обучающую работу преподавателя и организацию им учебно-познавательной деятельности учащихся. С исторической точки зрения содержание понятия метода обучения изменяется в соответствии с целями и содержанием образования в целом, формами и средствами обучения.

Педагогические исследования советского периода представляют собой особую ценность в рамках отечественной разработки теории обучения. Наибольшее внимание в педагогической теории и практике тех лет уделялось вопросам методов организации учебного процесса в школе: проблемам урока, методике планирования подачи учебного материала, особенностям методов обучения в системе политехнического и профессионального образования и т.д.

В начале становления советской педагогической науки проблема методов обучения в большей степени находилась в стадии разработки. Первым ее итогом можно считать вышедшую в 1929 году «Педагогическую энциклопедию» под редакцией А.Г. Калашникова (при участии М.С. Эпштейна, Н.М. Шульмана и др.), где в разделе «Общие методы школьной работы» были освещены вопросы терминологии относительно методов обучения и классификации методов обучения того времени. Так, Н.М. Шульман, рассматривая дидактические методы, анализировал сущность понятия метода в целом, отмечая, что терминологическая путаница в самом определении объекта исследования (принцип, метод, приём или система) допускала различное субъективное применение методов обучения на практике. Это послужило для Н.М. Шульмана предлогом сформулировать собственное определение метода обучения, под которым он предлагал понимать путь, который заранее наметил преподаватель для достижения определенной цели, как методическую последовательность шагов (целесообразных приемов) по направлению к заданной цели. Именно ряд отдельных последовательных дидактических приёмов, по мнению педагога-исследователя, и образует метод обучения. Законченную совокупность согласованных и связанных между собой принципов, методов и приемов, ведущих к определенной цели, Н.М. Шульман называл системой (методической) [8, с. 565]. При этом педагог-исследователь подчеркивал, что свободное употребление понятий (система, метод или приём) не должно особенно смущать преподавателя, так как значение этих терминов действительно относительное и может изменяться в зависимости от аспекта, в рамках которого вопрос обсуждается.

В дальнейшем в советской педагогике точка зрения Н.М. Шульмана на соотношение понятий «метод» и «приём» стала широко популярна: понятие приёма обучения было включено в понятие метода обучения как часть целого, т.е. метод – это совокупность дидактических приёмов.

В учебнике по педагогике М.М. Пистрак для студентов высших учебных заведений, изданном в 1934 году, при определении методов обучения делается акцент на значимости учителя как руководителя процесса учебного познания, который при помощи определенных дидактических приемов развивает активность и самостоятельность учащихся. Также М.М. Пистрак поднимает проблемы стимуляции обучения, необходимости применения различных методов обучения с позиции психолого-педагогического анализа учебной дея-

тельности и пр. [9, с. 133]. В последующие годы названные проблемы еще долго оставались актуальными в педагогической теории и практике.

В 1950 году И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев на страницах учебника «Педагогика» (для учительских институтов) рассматривают проблему многообразия методов обучения, указывая на зависимость методов обучения от содержания образования, от специфики предмета и возраста учащихся. Метод обучения, по их мнению, это средство или путь, при помощи которого учитель, опираясь на активность и сознательность учащихся, вооружает их знаниями, умениями и навыками [6, с. 157]. Ученые подчеркивали, что многообразие методов обучения – это один из основных принципов советской школы, что важно учитывать и на сегодняшнем этапе развития отечественной педагогики.

Авторы, определяя основные требования к методам обучения, резко критиковали зарубежные методы – метод проектов и бригадно-лабораторный метод. По мнению педагогов, неприемлемость таких методов для советской школы была очевидна, так как названные методы для учащихся не обеспечивают сознательного усвоения учебного материала.

И.Т. Огородников и П.Н. Шимбирев четко придерживались концепции коммунистической идеологии в советском образовании, поэтому основной целью использования методов обучения, по мнению педагогов-исследователей, была выработка у обучающихся коммунистических взглядов и убеждений, а также соответствующих им навыков и привычек общественного поведения.

Одним из выдающихся советских педагогов середины XX века в рамках разработки и применения методов обучения в школе была Р.Г. Лемберг. Педагог посвятила изучению проблемы методов обучения ряд работ: «Вопросы методики урока», «Методы обучения в школе», «Дидактические очерки» и др. Заслуга Р.Г. Лемберг заключается в том, что работы автора, в которых она излагала концептуальное видение проблемы в 1950-х годах, являются результатом тщательного анализа практической работы школьных учителей нескольких предшествующих десятилетий. Р.Г. Лемберг под методом обучения понимала цепь познавательных действий учащихся, которые связаны внутренним дидактическим единством и реализуются под руководством учителя-организатора [4, с. 81]. По мнению автора, метод обучения характеризуется плановостью, целенаправленностью и систематичностью действий со стороны учителя и учащихся и выполняет образовательную и воспитательную функции. Таким образом, Р.Г. Лемберг поднимала многочисленные вопросы организации познавательной деятельности школьников, которые направлены на конечный результат – качество знаний.

Начиная с середины 50-х годов XX века, проблема методов обучения переходит на следующий этап своего развития, появляются новые подходы к систематизации и построению классификации методов обучения. Многие дидакты (М.Н. Алексеев, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Д.О. Лордкипанидзе, С.И. Перовский и др.) рассматривают проблему усовершенствования системы методов обучения относительно их классификации. Однако педагогические споры об определении содержания понятия методов обучения и их видов успехом не увенчались: универсальный подход к определению метода

обучения в школе найден не был, а, следовательно, не утверждена и единая классификация методов обучения.

Первые удачные попытки системного построения модели методов обучения в отечественной педагогике были предприняты во второй половине 20 в. И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Педагоги придерживались мнения, что под методами обучения необходимо понимать систему взаимосвязанных и последовательных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования; сами же методы обучения они предлагали классифицировать по характеру умственной активности. И.Я. Лернер в труде «Дидактические основы методов обучения» подчеркивал значимость характера познавательной деятельности учащихся в разработке системы методов обучения [5, с. 34].

Придерживаясь теории И.Я. Лернера и рассматривая характер познавательной деятельности как уровень мыслительной активности учащихся, А.Н. Алексюк вводит в проблемное поле методов уровень самостоятельности учащихся в процессе обучения. Педагог-исследователь критиковал объяснительно-иллюстративный вид обучения и отстаивал проблемно-исследовательский как наиболее активизирующий познавательную активность ребенка. Развивая идею бинарных методов в проблемном обучении, под методом обучения педагог понимал способ совместной деятельности учителя и учащихся. Такая деятельность, по мнению А.Н. Алексюка, предполагала руководство учителя учебно-познавательной работой учащихся, а также овладение учащимися социальным опытом человечества [1]. Перспективу дальнейшего изучения проблемы методов обучения А.Н. Алексюк видел с позиции историко-логического подхода.

Важным для нашего исследования является тот факт, что во второй половине 70-х годов XX века сотрудниками Научно-исследовательского института педагогики УССР совместно с В.А. Онищуком было проведено системное теоретическое и экспериментальное исследование проблемы методов обучения, в результате чего в 1979 году выходит книга «Функции и структура методов обучения» (под общей редакцией В.А. Онищука). В этой монографии методы и приёмы обучения рассматривались в комплексе со способами решения таких конкретных дидактических задач, как: организация восприятия и осмысления учащимися нового материала; обобщение, систематизация, применение знаний; контроль и коррекция учебного процесса. В работе «Дидактика современной школы» В.А. Онищуком было сформулировано определение методов обучения как упорядоченной системы взаимосвязанных приёмов педагогической деятельности, направленных на достижение воспитательных, дидактических и развивающих целей. Автор также обосновал функции методов обучения: образовательную, воспитательную, развивающую, мотивационную и контрольно-коррекционную [7, с. 176]. Таким образом, в основу содержания понятия методов обучения в школе были положены цели обучения.

В 80-х годах XX века фундаментальное педагогическое исследование по проблеме эффективности выбора методов обучения было проведено советским педагогом Ю.К. Бабанским. В работе «Выбор методов обучения в средней школе» (под общей редакцией Ю.К. Бабанского) в 1981 году были изложены различные взгляды ведущих педагогов-учёных (А.Н. Алексюка, Ю.К. Бабан-

ского, М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, В.Ф. Паламарчука и др.) на проблему содержания, классификации и путей совершенствования методов обучения. Авторы сходились во мнении, что без применения соответствующих методов невозможно реализовать ни цель обучения, ни учебные задачи. В труде «Методы обучения в современной общеобразовательной школе» (1985) Ю.К. Бабанский обосновывал, что методы обучения представляют собой единство методов преподавания и методов учения [2, с. 12]. Педагог подвел к понятию методов обучения как к способам взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленной на решение комплекса задач учебного процесса. В дальнейшем в своей теории оптимизации обучения Ю.К. Бабанский приходит к выводу, что в школах с определенного возраста следует создавать условия для дифференцированного обучения учащихся в соответствии с их природными задатками и способностями, а также в соответствии с потребностями общества, что не может не сказаться на методах обучения. Также педагог подробно анализировал наиболее эффективные способы и пути использования творчества учителей; методики изучения причин отставания учащихся в учении, пути предупреждения и преодоления второгодничества в школе и т.д. Результаты проделанной Ю.К. Бабанским работы в области оптимизации и повышения эффективности методов обучения впоследствии легли в основу большого количества исследований по совершенствованию процесса обучения. Его разработки по проблеме методов обучения в отечественной педагогической теории и практике на долгие годы заложили крепкий фундамент для исследований педагогов-новаторов и продолжают быть актуальным и в настоящее время.

Итак, проанализировав научно-педагогическую литературу советского периода, можно сделать вывод, что отечественные учёные-педагоги под методами обучения чаще всего понимали и совокупность приёмов, и способы деятельности, и систему взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, включающих в себя: преподавание как учебную деятельность учителя; учение как учебно-познавательную деятельность учащихся; цель обучения как условие специфики деятельности учителя и учащихся. В целом методы обучения рассматривались с двух точек зрения: с точки зрения дифференциации методов учения и методов преподавания и с точки зрения единства и взаимосвязанности указанных методов в практике обучения. Функции, содержание, особенности и построение системы методов обучения рассматривались на четырех уровнях: общедидактическом, частнодидактическом, на уровне учебного предмета и на уровне конкретных приёмов обучения, что позволяло выстраивать многоуровневые системы методов обучения. При этом, по мнению педагогов советского периода, в обучении не может быть никаких универсальных методов, и в процессе обучения должны применяться различные методы учебной деятельности, что необходимо учитывать и в современном образовательном процессе.

Проведенный обзорный анализ содержания исследований по проблеме изучения методов обучения на советском этапе развития отечественной педагогики не является исчерпывающим и может быть продолжен в контексте инновационных методов обучения в современной педагогической теории и практике.

### Список литературы

1. **Алексюк А.Н.** Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917-1971 гг.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Анатолий Николаевич Алексюк; Киев. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – К., 1973. – 94 с.
2. **Бабанский Ю.К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. **Коджаспиров А.Ю.** Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
4. **Лемберг Р.Г.** Вопросы методики урока / Р.Г. Лемберг. – Алма-Ата : Казучпедгиз, 1957. – 100 с.
5. **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
6. **Огородников И.Т.** Педагогика : учебник для учительских институтов / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – Изд. 2-ое, перераб. и доп. – М. : Учпедгиз, 1950. – 432 с.
7. **Онищук В.А.** Дидактика современной школы / В.А. Онищук. – М. : Просвещение, 1987. – 194 с.
8. **Педагогическая энциклопедия** / под ред. А.Г. Калашникова, М.С. Эпштейна. – М. : Работник просвещения, 1929. – 1158 с.
9. **Пистрак М.М.** Педагогика : учебник для высш. педагог. учеб. зав. / М.М. Пистрак. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во (17 ф-ка нац. книги треста «Полиграфкнига»), 1934. – 420 с.

Sukhotinova A.S.

### Review of the content of pedagogical research on the problem of teaching methods in Soviet pedagogical theory and practice

*The article briefly examines the problem of teaching methods at the stage of the Soviet period of national didactics. A retrospective analysis of the content of pedagogical research on this topic is carried out. The genesis of the pedagogical views of the leading Soviet scientists and professors on the content of the concept and features of teaching methods, which can become a theoretical basis for the development and implementation of innovative teaching methods in modern pedagogy, has been studied.*

**Key words:** *Soviet pedagogy, content of education, teaching, teaching methods, didactic goals of teaching methods, teacher's activities, students' activities.*

**Юргайте Евгения Александровна,**  
преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*dofemi@rambler.ru*

## **К вопросу об истоках понятия «эмоциональный интеллект»: историко-педагогический аспект**

*В публикации исследован историко-педагогический аспект становления понятия эмоционального интеллекта; изучен опыт трактовки феномена в педагогической науке от Античности до XIX столетия; выявлена роль взаимосвязи эмоций и интеллекта как фактора, влияющего на эффективность учебно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** *эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект, единство разума и чувств, педагогика, обучение, воспитание.*

В течение последнего двадцатилетия понятие эмоционального интеллекта стало предметом научного познания в педагогической науке, что обусловило увеличение интереса ученых к исследованию данного феномена. Эмоциональный интеллект как способность к идентификации, пониманию и регулированию собственных эмоций и эмоций окружающих людей является определяющим и важнейшим условием успешной жизнедеятельности, эффективной коммуникации в любой сфере межличностных взаимоотношений.

Вследствие этого, проблема формирования и развития эмоционального интеллекта всех субъектов образовательного процесса является одной из наиболее важных. Решение обозначенной проблемы связано с реализацией главной цели современного образования, которая заключается в гармоничном развитии личности обучающегося, становлении личностных характеристик выпускника, в том числе и эмоционального интеллекта.

В настоящее время вопросы развития эмоционального интеллекта педагогов и обучающихся на разных уровнях образования освещены в работах К.В. Адушкиной, А.О. Куракиной, А.Т. Лариной, Е.Г. Матвиевской, В.И. Петрушина, С.М. Шингаева, Л.Ю. Шавшаевой и др. Однако проблема происхождения, последующего становления и развития понятия эмоционального интеллекта в педагогической науке является малоизученной. Осмысление эмоционального интеллекта в историко-педагогическом аспекте как один из подходов к изучаемому феномену будет способствовать более глубокому постижению содержания исследуемого понятия.

Цель статьи – исследовать истоки возникновения эмоционального интеллекта, выявить особенности становления и развития исследуемого понятия в истории педагогики со времен Античности до XIX века.

Ряд важных для нашей публикации педагогических идей содержится в античном философском наследии, поскольку педагогика была частью философской науки. Гераклит утверждал, что «обучающийся вступает в

контакт с окружающим миром и приобретает способность мыслить через органы чувств», тем самым подчеркивая роль эмоциональной сферы в познании [4, с. 58]. Основной задачей педагога, по мнению Демокрита, является «побуждение внутреннего влечения детей к учебе прежде всего с помощью убеждения» [там же, с. 59]. Убеждение как механизм воздействия на других оказывает влияние на эмоциональную и рациональную сферы личности. В сущности, убеждение – это управление состоянием другого человека на основе идентификации и осознания эмоций, т. е. эмоционального интеллекта.

Убеждение как основное воспитательное средство использовал Сократ в своей педагогической практике. Размышляя о внутреннем мире человека с помощью метода наводящих вопросов (принцип маэвтики), Сократ стремился достичь взаимопонимания, проникновения в душевное настроение своих собеседников. Высшей добродетелью ученый считал самопознание: «Познай самого себя!», т. е. исследуя самого себя, свои мысли и чувства, человек формирует свое отношение к окружающему миру и людям. Немаловажное значение имеет учение Аристотеля о подражании, «катарсисе», в состоянии которого человек способен мысленно переносить себя в ситуацию того объекта, в образ которого он вживается.

Рассуждая о методах обучения, Аристотель полагал, что они должны приносить обучающимся чувство удовлетворения и радости. Умственное воспитание, совершенствование разума ребенка должны осуществляться на основе позитивных эмоциональных состояний. Умение радоваться успехам учеников, воспитывать детей во взаимопонимании и поощрении считал необходимым М. Квинтилиан – организатор римской школы ораторов. Основной задачей педагога, по мнению М. Квинтилиана, является наблюдение за индивидуальными различиями обучающихся, проявляющимися в поведении, эмоциональных состояниях [4, с. 79]. Античная система образования утверждает индивидуализм и всестороннее гармоничное развитие личности.

Средневековая педагогическая традиция нашла свое выражение в исканиях философов и теологов того времени. Для христианского воспитания были характерны особое внимание к человеку и его душе, главным фактором формирования личности считалось божественное влияние. Ведущим методом познания, по мнению христианского богослова и философа, одного из Отцов христианской церкви Августина Блаженного, является самоуглубление, так как «истина заключена в душе, через которую человек и приходит к Богу» [там же, с. 83]. Поэтому средством развития человека ученый считал душу, проявляющуюся в реальном бытии через способность к познанию, рассуждению, самопознанию и чувство любви.

Воспитание чувств и души, т. е. именно эмоциональные аспекты педагогического воздействия, интересовали архиепископа Константинопольского, богослова, святителя Иоанна Златоуста. Душу ребенка Иоанн Златоуст называл «городом», а «вратами будут четыре чувства – ... глаза, язык, слух, обоняние, если хочешь – и ощущение» [1, с.181]. Непосредственное воздействие на чувства и без принуждения («сам Бог лишь советует и предостерегает, но не принуждает») является условием правильного воспитания.

Большой интерес для нашего исследования представляет наследие латинского великого учителя Церкви Григория I Великого, который в своих литературных сочинениях формулирует семь ступеней духовного совершенствования. Наивысшей седьмой ступенью Григорий считает мудрость, которую мыслитель трактует как «практическую добродетель, упорядоченное понимание, искусство жизни, основными условиями которого выступают... поведение и мышление» [1, с. 297]. Практическую добродетель как «искусство жизни», в отличие от знания, Григорий считает важнейшей задачей воспитания. С точки зрения эмоционального интеллекта, практическую мудрость можно интерпретировать как способность к самовоспитанию на основе саморегуляции.

В целом следует отметить, что средневековая педагогика обращена вовнутрь личности, к ее духовной сущности и раскрывает проблему предназначения человека, которая обязательно затрагивает и разум, и чувства, т. е. человеческое существо целиком.

Для педагогической мысли эпохи Возрождения было характерно признание самоценности человека на основе нового мировоззрения, в центре которого находилась активная личность. Идеи и содержание гуманизма как лейтмотив того времени, открывающий путь к познанию человека и осознание человеческой природы, как единства тела и души, нашли выражение в постановке образовательной цели – формирование гармоничной личности, ее всестороннее развитие.

Педагогические воззрения эпохи Возрождения складывались в рамках философии, теологии, художественной литературы. Мыслители-утописты англичанин Т. Мор и итальянец Т. Кампанелла, итальянский гуманист В. де Фельтре, нидерландский мыслитель Э. Роттердамский, французский писатель Ф. Рабле, французский философ М. Монтень провозглашали освобождение от оков излишнего рационализма, проявление чувственных желаний, доминирование ощущения радости и удовольствия бытия.

Мыслители и педагоги-гуманисты в своих сочинениях декларировали гуманное отношение, живой интерес и любовь к ребенку, полноценное раскрытие детской природы, отказ от системы телесных наказаний, которая подавляла их потребность в эмоциональном самовыражении. Одной из удивительных образовательных систем эпохи Возрождения являлась «Школа радости» В. де Фельтре и Г. Гуарини, в которой была создана эмоционально-позитивная среда, способствующая реализации общей направленности педагогики гуманизма [4].

Влияние эмоций на процесс обучения обосновывал выдающийся чешский философ-гуманист и педагог Нового времени Я.А. Коменский. Ученый называл школу «прекрасной прелюдией ко всей жизни» и советовал учить «... всему легко, мягко и с очевидностью для чувств» [6, с. 434]. Процесс познания ученый мыслил в синтезе эмоций и интеллекта: «... в мире нет ничего, чего бы не мог обнять одаренный чувством и разумом человек» [5, с. 273]. Для того, чтобы раскрыть способности человеческой природы, надо «с самого раннего возраста ... предоставить всем возможность непрерывного упражнения чувства, разума и веры» [6, с. 463].

Основная мысль Я.А. Коменского заключалась в идее обучения «с удовольствием»; метод обучения должен быть «во всем практический ... увлекательный» в сочетании «с предметами, которым детский возраст не может не радоваться» [там же, с. 411]. Чтобы «люди учились всему с удовольствием», педагог рекомендовал в «Пампедии» следующее: «Дай человеку понять, 1) что он по своей природе хочет того, стремление к чему ты ему внушаешь, – и ему сразу будет радостно хотеть этого; 2) что он от природы может иметь то, чего желает, – и он сразу обрадуется этой своей способности; 3) что он знает то, что считает себя не знающим, – и он сразу обрадуется своему знанию» [там же, с. 428].

В «Великой дидактике» содержатся значимые положения для понимания истоков эмоционального интеллекта и, в частности, эмоциональной саморегуляции. Я.А. Коменский утверждал, что человек должен быть «владыкой над собой и над другими созданиями», что означает «быть в состоянии разумно управлять движениями и действиями внешними и внутренними, своими и чужими» [5, с. 269].

Продолжил развивать педагогические идеи Я.А. Коменского английский философ и государственный деятель эпохи Просвещения Дж. Локк, признававший чувственное восприятие основой познания. Ведущим образовательным принципом ученый считал гуманное отношение к ребенку, главным стимулом в процессе обучения – использование методов, ориентированных на развитие положительных эмоций и как следствие этого – интереса к учебе. Регулятором поведения человека, согласно Дж. Локку, является здравый смысл, а разумное поведение означает умение человека управлять собой при различных обстоятельствах, т.е. регулировать свои эмоции. «Научите джентльмена властвовать над своими наклонностями и подчинять свои влечения разуму» [7, с. 596].

Особый интерес представляет педагогическая концепция французского педагога и философа Ж.-Ж. Руссо, построенная на сенсуалистском мировоззрении мыслителя. «Из всех способностей первыми формируются и совершенствуются в нас чувства. Их, значит, следует прежде всего развивать, а между тем их только и забывают, ими-то и пренебрегают больше всего» [10, с. 129]. Согласно разработанной ученым возрастной периодизации развития ребенка, второй период – от 2-х до 12-ти лет – полностью посвящен воспитанию чувств, поскольку работа разума опирается на эмоциональный опыт. «Упражнять чувства – это не только значит пользоваться ими: это значит учиться хорошо, судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать» [там же, с. 129].

Огромное значение для понимания предметного познания как становления и развития интеллектуальных и эмоциональных ресурсов обучающихся содержит творчество классиков педагогики XIX столетия И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта и Ф.А.В. Дистервега.

Под воздействием сенсуалистских идей Ж.-Ж. Руссо, швейцарский мыслитель, основоположник развивающего обучения И.Г. Песталоцци, настаивал на развитии и обогащении чувственного опыта ребенка и утверждал, что «чувственные впечатления ... являются основным фундаментом в воспитании человека» [8, с. 235]. Ученый отмечал, что впечатление от чувственного восприятия и осознание впечатления ведет к чувственному познанию, на

основе которого возможно развитие мыслительных способностей, способностей обдумывания, исследования и суждения, потребность в мимике и способность к речи [9].

И.Г. Песталотци подчеркивал ценность чувств и эмоциональную направленность в процессе взаимоотношений педагога и обучающихся: «Дети должны видеть на моем лице ... что их счастье – мое счастье, их радость – моя радость» [там же, с. 53]. Методы обучения и воспитания, по мнению педагога, должны быть направлены на совершенствование внутренних сил, способствовать целостному развитию «ума, сердца и мастерства».

Образовательной целью в теории воспитывающего обучения немецкого философа и педагога И.Ф. Гербарта являлось «гармоническое развитие всех сил» как усвоение знаний обучающимися (развитие интеллекта) и объединение этих знаний с развитием их чувств и воли. Ученый писал: «Преподавание должно одновременно развивать познание и эмоциональное отношение...» [2, с. 194]. Результат воспитывающего обучения составляет развитие многосторонних интересов – «активность подрастающего человека вообще, вся совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости» [там же, с. 171].

В особенности И.Ф. Гербарт выделял эмоциональный интерес, или «сочувствующий ум», который «сопровождает движения чувств» и выражается в отношениях «к человечеству, к обществу и отношению обоих к высшему существу» [2, с. 187]. Формирование эмоционального интереса происходит в процессе человеческих взаимоотношений, «путем общения с людьми». И.Ф. Гербарт подчеркивал, что «односторонность эмоционального интереса гораздо хуже односторонности познания», поэтому важным для учителя представляется «дать материал для эмоций несколько не меньше, чем для познания» [там же, с. 192].

Будучи сенсуалистом, немецкий педагог и политик А. Дистервег утверждал, что «всякое истинное знание исходит из чувственного познания» [3, с. 139]. Ученый выделял на первой возрастной ступени развития ребенка (от 6 до 9 лет) руководство чувственным познанием обучающихся с помощью упражнения чувств. Результатом и доказательством «правильного хода развития» являются (в числе других качеств личности): «развитые чувства; ... развитые мыслительные способности; ...единство чувств, мысли и воли» [там же, с. 141].

Таким образом, проведенный анализ становления и развития понятия эмоционального интеллекта в контексте истории педагогики со времен Античности до XIX века позволяет утверждать следующее. На всех указанных этапах развития педагогической науки ее выдающиеся представители подчеркивали необходимость единства разума и чувств в процессе обучения и воспитания. В педагогических воззрениях ученых синтез эмоций и интеллекта обусловлен конкретно историческими условиями и представлен как проблема и необходимое условие эффективной организации образовательного процесса. Дальнейшее изучение понятия эмоционального интеллекта связано с исследованием истоков его возникновения в российской педагогической науке и на современном этапе развития педагогической мысли.

### Список литературы

1. **Антология педагогической мысли христианского Средневековья** : пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов : в 2-х т. : Т.1 / сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М. : – Аспект Пресс, 1994. – 400 с.
2. **Герbart И.Ф.** Избранные педагогические сочинения. Т.1 / И.Ф. Герbart, ред., пер. и прим. проф. Г.П. Вейсберг. – М. : Учпедгиз, 1940.– 292 с.
3. **Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег; сост. и вступ. статья В.А. Ротенберг. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. **История педагогики и образования.** От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – Изд. 2-е, испр. и дополн. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
5. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. : Т. 1 / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
6. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. : Т. 2 / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.
7. **Локк Дж.** Сочинения : В 3-х т. : Т. 3 / Дж. Локк; ред. и сост., авт. примеч. А.Л. Субботин; пер. с англ. А.Н. Савина. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.
8. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. : Т.1 / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.
9. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. : Т. 2 / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 416 с.
10. **Руссо Ж.-Ж.** Педагогические сочинения : В 2-х т. : Т.1. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо; под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1981. – 656 с.

Yurgaite E.A.

#### **On the question of the origins of the concept of emotional intelligence: historical and pedagogical aspect**

*The article examines the historical and pedagogical aspect of the formation of the concept of emotional intelligence; studies the experience of interpreting the phenomenon in pedagogical science from antiquity to the nineteenth century; reveals the role of the relationship between emotions and intelligence as a factor affecting the effectiveness of the educational process.*

**Key words:** *emotions, intelligence, emotional intelligence, unity of mind and feelings, pedagogy, training, education.*

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811.111

Джиоева Сюзанна Сергеевна,  
ст. преподаватель  
кафедры английского языка  
Юго-Осетинского государственного  
университета им. А.А. Тибилова,  
соискатель кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
jioevasyuzanna@yandex.ru

## Аутентичные аудиоматериалы на уроках английского языка: инновационный подход

*Данное исследование посвящено аудированию – одному из наиболее актуальных, инновационных компонентов обучения иностранным языкам в средней школе на завершающем этапе обучения в старших классах. В статье рассматриваются современные подходы к имплементации аудирования с использованием аутентичных англоязычных текстов. Предлагаются варианты заданий по восприятию иноязычного текста на слух, позволяющие моделировать процесс аудирования на всех этапах – от восприятия до логического осмысления.*

**Ключевые слова:** аутентичное аудирование, обучение иностранным языкам, компетентность, аудитивные навыки.

Изменяющийся культурно-исторический контекст предполагает значительные изменения в сфере образования и науки. В частности, признание Южной Осетии несколькими государствами, выход Республики Южная Осетия – Государство Алания на международную арену, расширение международных связей требует нового подхода и к преподаванию иностранных языков на всех этапах обучения и, собственно, к методам преподавания.

Важным элементом в процессе обучения иностранным языкам является мотивация, обозначаемая как побуждение к действию определенным мотивом, то есть, желанием или потребностью к совершению какого-либо действия. По мнению И.А. Макарычевой, «осознанная причина активности – это мотивация, которая порождается потребностью индивида в том, что ему не достает» [4]. При организации учебной деятельности следует учитывать, что каждый раздел программы включает в себя три этапа:

- 1) мотивационный (порождение мотивации у учащихся через моделирование проблемной ситуации);
- 2) операционно-познавательный (изучение нового материала);
- 3) рефлексивно-оценочный (предполагает анализ и оценку проделанной работы, сопоставление достигнутой цели с поставленными задачами) [Там же].

Аудирование признано одним из наиболее значимых способов познания мира, получения информации о языке и языковых явлениях, в этом смысле

эффективность порождения мотивации зависит от выбора аудиотекстов. Под аутентичным текстом понимается, по мнению большинства исследователей (Н.Ю. Абрамовская, А.В. Гаврилова, С.М. Зенкевич, Н.В. Елухина, Т. Ридгвей, С.В. Федорук и др.), текст, не носящий инструктивного характера, который не создан составителями в учебных целях, а порождается спонтанно, в определённой коммуникативной ситуации, предназначен для трансляции определённой информации и характеризуется наличием конкретной аудитории, которой эта информация предназначена [1].

Основная цель изучения иностранного языка заключается не только в обучении речевой деятельности, а обучение речевой деятельности – как средству общения. С аудирования начинается эффективное освоение навыков устной коммуникации, которая во многом зависит от тренированности слуха учащегося, т.е., от его способности воспринимать иноязычную речь на слух (Listening Comprehension) [3].

Современные программы обучения иностранным языкам, учитывая актуальность технологических и методических разработок, предполагают активное использование мультимедийных технических средств на уроках иностранного языка, поскольку одной из основных целей обучения иностранным языкам является овладение навыками коммуникации, позволяющими осуществлять непосредственное общение с носителями изучаемого языка, реализуя эти навыки в самых разных коммуникативных ситуациях, отражающих различные сферы человеческой жизнедеятельности [2].

Учебно-инструктивная цель аудирования состоит в том, чтобы научить реципиентов воспринимать на слух иноязычный текст и понимать его, но при этом приходится отметить, что такой важный аспект обучения иностранным языкам, как аудирование, не практикуется в той степени, которая позволяла бы эффективно подготовить учащихся к прохождению аудио-тестов и к сдаче ЕГЭ.

Изучение технического оснащения общеобразовательных школ города позволяет сделать выводы о том, что все городские школы располагают достаточной материально-технической базой для активного внедрения аудирования.

Рассмотрим, как можно использовать аутентичный аудиоматериал на уроке английского языка на старшем этапе обучения (9–11 кл.). Современные мультимедийные средства и интернет позволяют находить актуальный материал, который отражает состояние английского языка на данном синхронном срезе. Помимо собственно языковой составляющей, материал можно рассматривать и изучать в разных аспектах. В русле когнитивных научных тенденций в языкознании и в методике преподавания иностранных языков на первый план выходит лингвокультурный аспект.

Несомненно, использование аутентичного аудиотекста на уроке в общеобразовательной школе представляет определённую трудность. Следует учитывать уровень знаний учащихся, помимо этого, аутентичный текст должен подходить по тематической направленности, по общему содержанию, по структуре. Нельзя не брать в расчёт и посильность заданий, построенных на аудировании. Не всякий аутентичный текст может быть актуализирован в обучающих целях, если ситуация общения, тематика и уровень подготовки целевой аудитории не соответствует уровню сложности данного текста.

Эффективному аудированию должна предшествовать предварительная слуховая и информационная подготовка, поскольку только при условии предварительной подготовки учащиеся начинают понимать аудиотекст, что утверждает их в мысли о том, что усилия были потрачены не напрасно и они смогут осуществлять коммуникацию [3].

Один из важных аспектов, способствующих выработке правильной мотивации учащихся – это активное использование на уроках иностранного языка интернет-ресурсов и мультимедийных средств обучения. Интернет предлагает много возможностей для поиска и прослушивания аутентичных аудиотекстов. В частности, это различные приложения радиокорпорации BBC (BBC Podcasts, Learn English through News, BBC News, 6 Minute English), Американской корпорации «Голос Америки» (VOA Podcasts, VOA Learning, VOA Special English, VOAPod: Learn English with VOA), Digital Trends, LinkEngPark, Lelang, Open Source Audio collection и т.д. Все эти сайты и приложения есть в свободном доступе в Интернете.

Британская корпорация BBC – один из лучших интернет-ресурсов, предоставляющих возможность работать с аутентичным аудиотекстом. Служба BBC, кроме своей основной новостной и информационной направленности, реализует многочисленные образовательные и учебные проекты. Корпорация предоставляет на условиях бесплатного использования большую базу англоязычных подкастов. Все дикторы и ведущие радиопередач являются носителями языка. Приглашенные гости могут быть представителями разных стран, говорить с разными акцентами, но даже этот фактор можно использовать в учебных целях. Все разновидности подкастов делятся на уровни: 1) elementary (для начинающих); 2) intermediate (средний); 3) upper intermediate (выше среднего); 4) advanced (продвинутый).

Рассмотрим, как можно использовать подкасты *6 Minute English* на уроках английского языка. Материалы 6 Minute English структурированы определенным образом: аудиофайл, видеофайл, языковой материал в виде PDF файла, ключевые слова или активный словарь, скрипт аудиоматериала (текстовый вариант передачи), задания к аудиофайлу.

Подобная структура способствует оптимизации работы с аутентичными аудиоматериалами, помогая учащимся выработать или активизировать навыки восприятия на слух. Тематическое разнообразие подкастов позволяет преподавателю выбрать материалы, потенциально направленные на повышение интереса учащихся (история, культура, наука, техника, музыка, общественная жизнь). Каждый новостной материал сопровождается набором слов, клише, устойчивых выражений, используемых в аудио- или видеофайле (*vocabulary* активный словарь по материалу). В тех случаях, когда ключевые слова не выделены составителями, учащимся можно предложить самим определить набор слов, которые подлежат запоминанию.

В этот набор следует включать:

- 1) частотные слова;
- 2) ключевые слова;
- 3) слова, которые выбирает учащийся на свое усмотрение.

Удобство навигации в приложении позволяет учащимся и самим выбирать интересные им темы. Например, в одном из подкастов обсуждается тема участия женщин в политической жизни страны (Women in Politics. Эпизод 200123/23 Января 2020 г.).

Алгоритм работы с аудиофайлами включает в себя следующие этапы:

- 1) прослушивания или просмотра;
- 2) заучивания новых слов и выражений;
- 3) лингвокультурологического анализа текста;
- 4) обсуждения проблематики подкаста.

В активном словаре представлены такие слова, как:

*the prospect of the possibility of;*

*to stand to be a candidate in an election;*

*to see yourself (doing something) to imagine that it is possible for you to do something;*

*a disadvantaged background to grow up in a family situation without much money;*

*jargon expressions and vocabulary related to a particular job.*

В транскрипте приводится печатная версия аудиоматериала:

**Sam:** 'Hello. This is 6 Minute English, I'm Sam'. Привет. Это шестиминутный английский. Меня зовут Сэм.

**Georgina:** 'And I'm Georgina'. Привет. Меня зовут Джорджина.

**Sam:** 'How do you feel about politics, Georgina? Что ты думаешь о политике?'

**Georgina:** 'Well, there's a lot around at the moment! Ее слишком много в наши дни.'

**Georgina:** 'One thing I would like to see in politics, particularly British politics, is more women in parliament'. Я бы хотел, чтобы в политике, особенно в Британской политике, было больше женщин. *About 34% of our MPs are women, which is the highest it's ever been, but it's still not close to 50%.* Около 34% всех депутатов парламента – женщины, что гораздо больше того, что было ранее, но эта цифра далека от 50% [<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep>].

После базового этапа работы с аудиотекстами можно предложить учащимся обсудить темы, коррелирующие с подкастами, например: «Women in Politics: for and against».

Помимо прослушивания, данные аудиотексты можно разбить на логически завершённые фрагменты и предложить обучающимся выучить и инсценировать их (см. Табл. 1):

Таблица 1

Вид аутентичного аудиоматериала	Виды заданий
Материалы Радио и ТВ	Прослушивание, заучивание новых слов и выражений, передача содержания материала, обсуждение информации

Аудиокниги / аудиокурсы	Прослушивание, заучивание новых слов и выражений, передача содержания материала, обсуждение содержания книги
Песни на английском языке	Прослушивание, запись текста песен на слух, запоминание новых слов.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Важным психологическим элементом в изучении иностранных языков является мотивация.
2. Языковой базой для осуществления аудирования могут быть аутентичные аудиоматериалы, представляющие собой тексты, спонтанно рожденные носителями языка и не созданные в инструктивных целях.
3. Использование аутентичных аудиоматериалов способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, создает благоприятные условия для знакомства со страноведческой информацией, менталитетом, традициями и обычаями, культурой страны изучаемого языка.
4. Интернет-ресурсы и мультимедийные средства являются эффективными источниками аутентичных материалов.
5. Составление широкого спектра разнообразных аутентичных аудиозадач способствует повышению мотивации учащихся в изучении иностранного языка.

#### Список литературы

1. **Абрамовская Н.Ю.** Использование аутентичных аудиоматериалов в обучении английскому языку при коммуникативно-ориентированном подходе / Н.Ю. Абрамовская, С.В. Федорук // Молодой ученый. – 2017. – №21. – С.67–70.
2. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.
3. **Карева Н.В.** Использование аутентичных аудио- и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-audio-i-video-materialov-dlya-povysheniya-motivatsii-izucheniya-inostrannogo-yazyka/viewer> (дата обращения 07.02.21).
4. **Макарычева И.А.** Мотивационная сфера школьника. Общее понятие мотива и мотивации в учебной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-shkolnika-obshee-ponyatie-motiva-i-motivatsii-v-uchebnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения 07.02.20).
5. **Minute English** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-200123> (дата обращения 17.02.21).
6. **BBC Learning English** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bbc.co.uk/learningenglish> (дата обращения 10.02.21).

Dzhioeva S.S.

### **Authentic audio materials in English class: innovative approach**

*The present research deals with listening comprehension which is one of the most popular innovative components of foreign languages teaching in the senior classes of the secondary school. The article views modern approaches in implementation of listening comprehension based on the usage of authentic English texts. The research gives samples of listening comprehension assignments allowing to model the whole process of listening comprehension on all the stages – from perception to comprehension.*

**Key words:** *authentic listening comprehension, foreign languages teaching, competence, listening comprehension skills.*

Зеленская Наталья Александровна,  
ст. преподаватель кафедры  
профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПИУ»  
zelensnatalya@yandex.ru

## Развитие творческого мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства

*В предлагаемой статье рассмотрены вопросы, связанные с развитием творческого мышления младших школьников. Доказано, что именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для этого. Дано определение творческому мышлению и указаны пути его развития на уроках изобразительного искусства. Предложен дидактический инструментарий, способствующий развитию творческого потенциала личности младшего школьника и, как результат, его творческого мышления.*

**Ключевые слова:** творческое мышление, младшие школьники, уроки изобразительного искусства.

Младший школьный возраст, как небезосновательно считают психологи и педагоги (Л. Выготский, Ю. Кулюткин, А. Лука, С. Максимова, А. Николаева, Г. Сухобская, П. Торренс и др.), является наиболее благоприятным периодом для выявления и развития не только творческой личности младшего школьника, но и его творческого мышления. Именно в этом возрасте ребенок любознателен и открыт для восприятия разнообразных явлений действительности, с удовольствием осваивает продуктивные виды деятельности, осуществляет исследовательские действия.

Весомый вклад в изучение процесса творческого мышления сделали такие ученые, как В. Брушлинский, Л. Выготский, П. Гальперин, Г. Костюк, К. Платонов, С. Рубинштейн и др. Под «творческим мышлением» они понимают «один из видов мышления, для которого характерно создание субъективно нового продукта и новообразований (в мотивации, целях, оценках и смыслах) в ходе самой познавательной деятельности по его созданию» [5, с. 542]. Философские и психологические основы творчества, сущность и механизмы развития творческого мышления рассмотрены в трудах В. Андреева, Д. Богоявленского, Е. Боно, Дж. Гилфорда, А. Горальского, В. Горохова, А. Зотова, С. Калмыковой, В. Кремня, Я. Пономарева и др. Исследователи понимают процесс **развития творческого мышления** как отклонение от традиционных или общепринятых схем, которое приводит к построению новых путей достижения целей и к нестандартному решению задач [6, с. 391].

Но однозначного ответа на вопрос, как организовать учебный процесс таким образом, чтобы средствами школьных предметов развивать творческое мышление, нет. Поэтому не случайно на современном этапе психологи и пе-

дагоги продолжают поиски новых, эффективных форм, средств, методов, приемов, способствующих развитию творческого мышления младших школьников. Это также связано с тем, что в условиях появления новых технологий, требующих гибкости мышления, находчивости и нестандартных действий в решении творческих задач, практической необходимостью является развитие творческой индивидуальности ребенка и его мыслительной деятельности.

Мы считаем, что своевременное развитие творческого мышления учеников начальной школы должно осуществляться при изучении предметов художественно-эстетического цикла, которые позволяют раскрыть потенциальные творческие возможности обучающихся, формировать их самосознание как художников-творцов, дают возможность для познания путей собственного совершенствования. Б. Ананьев, Г. Арнхейм, Н. Брюсова, Т. Шпикалова пришли к выводу, что именно изобразительное искусство – уникальный учебный предмет, который предоставляет детям много возможностей для творческой самореализации, развития образно-ассоциативного мышления, воображения, фантазии, художественного восприятия и т.п. [4, с. 162].

Но в реальной школьной практике возникает определенный дисбаланс между понятийно-интеллектуальными и образно-художественными видами деятельности (приоритет отдается первому виду), что создает серьезное препятствие для осуществления естественной потребности учащихся в творческой активности. Очевидными являются противоречия между: требованием современного динамичного социума в воспитании творческих личностей и преобладанием традиционного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе; познавательной потребностью обучающихся в творческой деятельности и недостаточной разработанностью методических рекомендаций по развитию творческого мышления младших школьников, некачественной профессиональной подготовкой учителей к данному виду работы [2]. Наличие противоречий и желание приблизиться к решению психолого-педагогической и методической проблемы развития творческого мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства обуславливают актуальность нашей статьи.

В целом творчество рассматривается как важное условие формирования многогранной личности, способной к творческому мышлению и самостоятельному решению проблем в процессе деятельности. Что касается младших школьников, то для достижения указанной цели средствами уроков изобразительного искусства нужно: сформировать у учащихся эмоционально-ценностное отношение к самому искусству и к действительности, развивать художественные интересы и потребности, эстетические идеалы, способность понимать и интерпретировать произведения искусства, оценивать эстетические явления; формировать у детей систему художественных знаний и умений, отражающую целостность и видовую специфику искусства; обогащать их эмоционально-чувственную сферу, художественные способности и мышление, поощрять стремление к самовыражению и общению [1, с. 8].

Анализ различных подходов к решению проблемы развития творческого мышления на уроках изобразительного искусства выявил также противоречие между уникальностью протекания творческого процесса в сознании ре-

бенка и существованием закономерностей процесса обучения его творчеству. Так, ученые выявили четыре составляющих творческого потенциала личности младшего школьника [3]: биоэнергетическую; психоэнергетическую; интеллектуально-информационную; мотивационно-деятельностную, – развитие которых будет способствовать развитию их творческого мышления.

Согласно этой классификации биоэнергетическая составляющая предполагает прямую зависимость творческих способностей ребенка младшего школьного возраста от врожденного уровня его творческих способностей и возможности работать над их совершенствованием в настоящее время. Для ее раскрытия на уроках изобразительного искусства учителю необходимо не только направить свою деятельность на выявление творческих способностей и творческого мышления у младших школьников, но и учитывать их психофизическое состояние и возможность его улучшения. Наиболее эффективными средствами для этого, по нашему мнению, являются те виды работы, которые не требуют значительных физических или моральных усилий для своего выполнения и ассоциируются в сознании ученика с ощущением приподнятости и праздника (например, создание пасхальных яиц и новогодних игрушек), а также непосредственное восприятие произведений как изобразительного, пространственного, так и декоративно-прикладного и музыкального искусств [7, с. 43].

Деятельность педагога должна быть, в частности, направлена на преодоление тревожности у учеников, на формирование у них уверенности, психологической устойчивости в условиях неопределенности, умение доводить до конца начатую работу даже при возникновении сомнений относительно ее правильности. Глубокое убеждение детей, что попытка поиска оригинального решения ценится больше выполнения тривиальной задачи, безусловно, невозможна без доброжелательного отношения учителя к ученическим стремлениям найти свой стиль и предложить свои способы решения поставленной задачи. Педагог должен способствовать созданию у учеников устойчивого внутреннего убеждения в необходимости и правильности непредвзятого отношения самого ребенка к творчеству других, умения не осуждать, а объективно определять их недостатки и преимущества, используя их достижения в собственном творчестве [4, с. 130]. На уроках изобразительного искусства этому способствует работа в малых и больших группах, привлечение к групповой работе учащихся разных возрастных категорий, например, на бинарных уроках.

Вторая, психоэнергетическая, составляющая творческого потенциала школьника предполагает работу педагога, направленную на формирование у него эстетических чувств и устойчивого интереса к творчеству. Для этого на уроках изобразительного искусства рекомендуется отдавать предпочтение непосредственному восприятию произведений искусства, организации «посещения» выставки работ одноклассников, общению с приглашенными художниками, наблюдению за процессом их творчества на мастер-классе, организованном прямо на уроке. Хорошие результаты дает также метод «опосредованного» обучения, когда параллельно изучаются или рассматриваются в процессе работы одинаковые произведения, выполненные в различных видах

искусств. Например, тему величия средневековой романской архитектуры можно наблюдать в произведениях изобразительного искусства, литературных произведениях, музыкальных произведениях немецких и австрийских классиков, образцах произведений декоративно-прикладного искусства современных мастеров (гончарстве, ковроткачестве, художественном металле), а также в песенном творчестве плеяды композиторов. Таким образом, ученики имеют возможность определить для себя наиболее доступные средства передачи эмоционального состояния, развить воображение, эмпатию, а также творческое мышление. Это очень важно на начальных этапах работы со школьниками на уроках изобразительного искусства [1, с. 7].

Третья, интеллектуально-эмоциональная составляющая творческого процесса, предполагает педагогическое воздействие, направленное на формирование у учащихся непосредственно художественно-образного, визуального и творческого мышления, основ изобразительной грамотности и знаний об эстетических признаках предметного мира.

Для развития интеллектуально-эмоциональной составляющей наиболее уместным и методически оправданным на уроках изобразительного искусства, по нашему мнению, является «метод вопросов», сущность которого заключается в создании в сознании ребенка такого алгоритма действий, который приводит к совершенствованию творческого мышления ученика. Вопросы предлагаются по плану: тема работы – цель работы – средства передачи задуманных автором образов – вид искусства, в котором такая передача будет максимальной, – материалы и техники, необходимые для такой работы, – достаточность и необходимость каждого элемента авторского произведения.

В процессе осуществления такой работы ученик сталкивается с рядом проблемных ситуаций, для решения которых ему необходимо пополнить собственную базу знаний, т.е. осуществить поиск их носителей, источников и возможностей для адаптации полученных знаний в собственном творчестве. Исключение любого навязывания системы знаний со стороны учителя способствует развитию у учащихся познавательного интереса к выбранной проблеме, поиску путей ее решения, что, в конечном счете, требует «включения» творческого мышления. Более того, желание ученика к доминированию в творческом сотрудничестве приводит к повышению уровня самообразования [1, с. 9].

Четвертая составляющая творческого потенциала ребенка включает мотивационно-деятельностную сферу и предусматривает формирование у учащихся эстетических потребностей, интересов, стимулов, мотивов, инициативности и самостоятельности в творческой работе [2]. Для этого на уроках изобразительного искусства обучающимся можно предложить нестандартные творческие задания: составление и решение творческих заданий на материале изобразительного искусства; упражнения на развитие умения высказывать критические замечания относительно объекта анализа, доказывать справедливость определенных утверждений; обогащение учебного материала заданиями комбинаторного типа и заданиями с логической нагрузкой; выполнение интегрированных заданий-комплексов; использование заданий для интеллектуального самосовершенствования (головоломки, задачи-сказки, задачи-стихи, игровые упражнения, тематические загадки, задачи-веселяшки и т.п.) [3, с. 139].

При использовании подобного материала учителю нужно придерживаться следующих рекомендаций:

- на уроке дополнительные упражнения следует комбинировать с программными (стандартными) так, чтобы предыдущее задание подготавливало учеников к выполнению следующего, а эта работа основывалась на использовании знаний ребенка о живописи;

- особое внимание необходимо уделить раскрытию сюжета нестандартного упражнения, добиваться, чтобы дети осознали конечную цель его выполнения;

- к моделированию полезно обращаться только тогда, когда без этого ученики не могут представить содержание задания;

- важно создавать такие ситуации, чтобы ученики подумали над творческим заданием, попытались его решить самостоятельно; при этом не стоит ограничивать детей в выборе способов их решения;

- желательно максимально поощрять поиски различных способов решения творческой проблемы, находить среди них наиболее эффективные;

- не следует подсказывать ход решения, значительно важнее правильно направить мысль ученика, потому что главное – это не конечный результат, а сам процесс решения;

- целенаправленность применения;

- подчиненность тематике, учебно-воспитательной цели урока;

- соответствие тематики детским интересам, возрастным и индивидуальным особенностям;

- разнообразие форм организации учебной работы учащихся (индивидуальные, групповые, коллективные – неразрывная связь с другими формами и методами работы) [2].

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития творческого мышления младших школьников. Такое развитие, безусловно, должно осуществляться на всех школьных предметах, но наибольший потенциал в этом плане заложен в уроках изобразительного искусства. Учитывая, что творческий потенциал личности младшего школьника включает биоэнергетическую, психоэнергетическую, интеллектуально-информационную, мотивационно-деятельностную составляющую, то мы пришли к выводу, что их развитие средствами уроков изобразительного искусства, в конечном счете, приведет и к развитию творческого мышления. Для этого учитель должен применять разные методы, приемы, формы работы на уроках изобразительного искусства: приглашать для общения с детьми известных художников, которые могут показать мастер-класс, организовывать работу в малых и больших группах, привлекать к парной работе учащихся разных возрастных категорий, устраивать «посещения» выставки работ одноклассников, применять метод «опосредованного» обучения, «метод вопросов», нестандартные творческие задания. Продуманный, методически выверенный подход к организации уроков изобразительного искусства будет способствовать развитию творческого мышления и креативности у младших школьников.

### Список литературы

1. **Галендей Г.** Размышления о путях развития творческих способностей и одаренности учащихся / Г. Галендей // Начальное образование. – 2001. – № 15. – С. 6–12.
2. **Кучма М.А.** Развитие творческого мышления учащихся начальных классов / М.А. Кучма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/39691/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/39691/)
3. **Лейтес Н.С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М. ; Воронеж, 2007. – 256 с.
4. **Селевко Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х тт. : Т.1. / Г.К. Селевко. – М. : Школьные технологии, 2006. – 816 с.
5. **Словарь практического психолога** / сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 826 с.
6. **Философский энциклопедический словарь** / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. **Черная Л.Г.** Психологическое обеспечение развития творческих способностей учащихся / Л.Г. Черная // Одаренный ребенок. – 2001. – № 5. – С. 42–45.

**Zelenskaya N.A.**

#### **Development of creative thinking of primary school students in the visual arts lessons**

*The article deals with the issues related to the development of creative thinking of primary school students. It is proved that the primary school age is the most favorable for this. The definition of creative thinking is given and the ways of its development in the lessons of fine arts are indicated. A didactic toolkit is proposed that promotes the development of the creative potential of the younger student's personality and, as a result, his creative thinking.*

**Key words:** *creative thinking, primary school students, art lessons.*

**Киселева Галина Николаевна,**  
аспирант  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*galykiss@mail.ru*

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

## **Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении**

*В статье проанализированы проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Предложен алгоритм создания индивидуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья.*

**Ключевые слова:** *ребенок с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, образовательный процесс.*

Современное общество во всем мире признает необходимость и целесообразность создания навыков независимости и социальной и жизненно важной компетентности для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые способствуют их социализации.

В настоящее время республика ставит перед образовательными учреждениями важные задачи, такие как доступность образования для всех категорий детского населения, а также высокий уровень и широкий спектр образовательных услуг. Выполнение этих задач возможно при условии создания в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды, где процессы обучения происходят в оптимальных для учащихся условиях.

Созрела настоятельная необходимость в понимании проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, уважении и признании их прав на образование, в готовности включить их в детское сообщество.

Реализация права на воспитание, образование, развитие и коррекцию нарушений развития обучающихся с особыми образовательными потребностями обеспечивается Законом Луганской Народной Республики «Об образовании» № 128-П, в том числе, нормами об инклюзивном образовании (глава 1, ст. 3 и 5, глава 4, ст. 42, глава 11, ст. 79.) [6].

Потребность в образовании с учетом психофизиологических, возрастных и индивидуальных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья закреплена в стандарте Луганской Народной Республики. Стандарт усиливает задачу: «обеспечить равные возможности для полноценного развития ребенка независимо от места жительства, пола, нации, языка, соци-

ального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе здоровья детей с ОВЗ), доступного качественного образования на всех уровнях» [7]. Согласно требованиям стандарта, в структуре основной образовательной программы образовательного учреждения должен быть представлен раздел «Программа коррекционной работы», а также следует обратить внимание на организацию системы психической и медико-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и кадровой поддержки коррекционно-развивающей работы [7].

В соответствии с требованиями Специального стандарта неперенным элементом для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является «коррекционно-развивающая область», которая практикуется через содержание коррекционно-развивающих курсов. Выбор корректирующих и развивающих курсов для индивидуальных и групповых занятий может осуществляться самостоятельно образовательным учреждением на основе рекомендаций Республиканской психолого-медико-педагогической комиссии, количественные отношения которого основаны на психофизических характеристиках учащихся. Следует отметить, что обследование проводится с разрешения родителей (или законных представителей детей).

В Законе Луганской Народной Республики «Об образовании» отмечается, что одними из основных участников образовательных отношений являются родители (или законные представители) несовершеннолетних. Образовательный стандарт определяет ряд условий к организации взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся образовательного учреждения.

Эффективная реализация включения особого ребенка с особыми потребностями в среду общеобразовательного пространства невозможна без комплексного специализированного психолого-педагогического сопровождения.

А что вообще значит «сопровождение»? В словарях русского языка мы читаем: сопровождать – значит двигаться, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Согласно толковому словарю русского языка, понятие «сопровождение» обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению [5]. Этимологически оно происходит от слова «сопровождать», имеющее несколько содержательных трактовок. Суть толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящих действий или явлений. Точнее говоря, сопровождение ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди.

Термин «сопровождение» в данное время понимается в научной литературе, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития наступают какие-либо трудности. Нужно отметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Содержание такой поддержки заключается в реализации права личности на полноценное развитие и самореализацию в социуме.

Идеи и проблемы сопровождения и психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание освещены в работах М.Р. Битяновой, Б.С. Братуся, Е.В. Бурмировой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, А.И. Красилов, В.Е. Летуновой, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудри-

ка, С.Д. Полякова, Н.И. Роговцевой, К.Р. Роджерса, Н.Ю. Синягиной, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, А.Т. Цукермана, Л.М. Шипицыной, И.С. Якиманской и др.

Впервые понятие «сопровождение» было введено в работах Г.Л. Бардиер, И. Розмана, Т.В. Чередниковой [1].

В наиболее общем смысле сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей. Идеи психолого-педагогического сопровождения соответствуют прогрессивным идеям зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер), отечественной психологии (Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская и др.), педагогики сотрудничества, (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.), личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, С.И. Подмазин, В.В. Сериков, О.Ф. Турянская, А.В. Хуторской и др.).

Рассмотрим содержание практики психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, включаемого в инклюзивное пространство школы на примере Государственного общеобразовательного учреждения Луганской Народной Республики «Успенская гимназия №1 Лутугинского района».

Пожелания детей, имеющих разные диагнозы, и обусловленная этими факторами позиция их родителей, являются определяющей составляющей для создания индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это определило разработку алгоритма индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ), который был нами описан в методических рекомендациях «Технология составления образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья».

ИОМ – это движение в образовательном пространстве, создаваемом для ребенка и его семьи при осуществлении образовательного, воспитательного и психолого-педагогического сопровождения в конкретном образовательном учреждении специалистами различного профиля с целью учета индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка и на этой основе – обеспечение, поддержка этого развития.

Движение ребенка в процессе обучения может осуществляться по различным образовательным маршрутам. Отсюда вытекает основная задача – предоставить семье доступный спектр возможностей обучения, социальной адаптации и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями и помочь ему сделать выбор.

Индивидуальный подход к воспитанию и обучению каждого ребёнка с различными образовательными возможностями и потребностями помогает создать условия для развития личности. Поэтому детям с особыми образовательными потребностями нужен индивидуальный образовательный маршрут.

Основой построения индивидуального образовательного маршрута является организация оптимальных условий обучения ребёнка для развития его потенциала, формирования необходимых знаний, умений и навыков. Индивидуальный образовательный маршрут учитывает особенности обучения, социальную адаптацию и развитие на протяжении определённого периода времени, носит пролонгированный характер (весь учебный год).

Представим алгоритм создания индивидуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Шаг 1. Приказом руководителя образовательного учреждения создается психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). В его состав входят: заместитель директора по учебно-воспитательной работе (председатель ПМПк); педагоги с опытом работы не менее 5 лет в системе образования; учитель-логопед (или учитель-дефектолог), практический психолог, медицинский работник, социальный педагог.

Шаг 2. Родители (законные представители) ребенка с ограниченными возможностями здоровья подают заявление на обучение ребенка по ИОМ (с желаемыми образовательными предметами, курсами, кружками объемом и сроками освоения индивидуального учебного плана – обычно, до 25 мая текущего года). При отсутствии специалистов в образовательном учреждении они могут привлекаться к работе в ПМПк на договорной основе.

К заявлению прилагаются заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), медицинская справка (заключение ВКК).

Шаг 3. Заседание ПМПк.

Обследование ребенка проводится индивидуально каждым специалистом ПМПк с учетом фактической возрастной психофизической нагрузки.

С родителями (законными представителями) обсуждаются общие подходы к разработке ИОМ (возможных сроков, форм обучения, учебных предметов, для освоения которых требуется посещение образовательного учреждения).

В работу с детьми данной категории включаются сотрудники образовательного учреждения: директор, заместитель директора по УВР, заместитель директора по ВР, медработник, практический психолог, учитель-логопед, дефектолог, музыкальный руководитель, руководители кружков эколого-развивающей направленности, что способствует созданию условий и благоприятного микроклимата в учреждении для облегчения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также их успешной социализации.

Практический психолог и учитель-логопед выявляют особенности физического, психического развития, личностной и познавательной сферы ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика психического развития, выявление индивидуально-психологических особенностей; диагностика речевого развития; педагогическая диагностика, выявление трудностей в обучении; определение уровня актуального развития; фиксирование характера отклонений.

Шаг 4. Разработка индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ограниченными возможностями здоровья включает реализацию основных общеобразовательных программ, программу коррекционной и воспитательной работы.

Интегративным результатом реализации ИОМ является создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, построенной с учетом их особых образовательных потребностей, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей), экологическое воспитание обучающихся, гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся.

Шаг 5. Коррекционно-развивающая, образовательная работа и работа по социальной адаптации и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Коррекционно-развивающая работа проводится с помощью программы коррекционной работы, которая обеспечивает обучающимся с ограниченными возможностями здоровья осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи, учитывая их особые образовательные потребности, индивидуальные возможности (в соответствии с рекомендациями ПМПК и ПМПк). Программа коррекционной работы должна включать: перечень, содержание и план реализации индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной деятельности. Это индивидуальные и групповые занятия с учителем-логопедом, практическим психологом, дефектологом, тьютером (если предусмотрен особенностями заболевания), руководителями кружковой работы, включение обучающегося в эколого-развивающую среду, что способствует формированию навыков адаптации личности в современных жизненных условиях.

Шаг 6. Промежуточная диагностика.

Целью промежуточной диагностики является:

- определение динамики в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- анализ результатов изменения изученных характеристик;
- оценка выбранных методов социализации и эффективности коррекционно-развивающей работы;
- внесение корректив в индивидуальный образовательный маршрут (при необходимости).

Шаг 7. Коррекция и разработка учебной работы по реализации индивидуального учебного маршрута.

Учитывается динамика развития ребенка. Консолидация приобретенных знаний, навыков и умений.

Шаг 8. Итоговая диагностика.

Целью итоговой диагностики является:

- анализ эффективности реализации индивидуального образовательного маршрута;
- составление прогноза о дальнейшем развитии ребёнка.

Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья в рамках образовательного учреждения также включает в себя определение и реализацию необходимых и достаточных специальных условий для полноценного включения ребенка и его семьи в образовательную среду для социальной адаптации, определение стратегии и тактик психолого-педагогической поддержки.

В последнее время наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Этому способствуют многие социально-психологические факторы, которые пока не полностью изучены. Большая часть детей с нарушениями в развитии, будучи взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социальную и культурную жизнь. В то же время, при создании соответствующих условий, любой ребенок с ограниченными возможностями здоровья может стать полноценной личностью, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

#### Список литературы

1. Бардиер Г.Л. Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников / Г.Л. Бардиер, И. Розман, Т.В. Чередникова. – Кипшенев ; СПб.: Дорваль: Человек, 1993. – 90 с.
2. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е.И. Казакова. – СПб., 1995. – 27 с.
3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – 29 с.
4. Литовченко О.С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога / О.С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 695–697.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Рос.академия наук ; Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. Изд. 4-е, доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Закон Луганской Народной Республики «Об образовании» от 30.09.2016г. №128-11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/>
7. Государственный образовательный стандарт НОО, ООО, СОО Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sovminlnr.ru/docs/2018/06/19/u495-od.pdf>

Kiseleva G.N.,  
Turyanskaya O.F.

#### Psychological and pedagogical support in an educational institution

*The article analyzes the problems of psychological and pedagogical support for children with disabilities. An algorithm for creating an individual educational route for children with disabilities is proposed.*

**Key words:** *child with disabilities, support, individual educational route, educational process.*

**Ротерс Татьяна Тихоновна,**  
д-р пед. наук, профессор  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Кривко Яна Петровна,**  
канд. пед. наук, доцент  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

## **О некоторых перспективных направлениях развития отечественной системы контроля качества обучения школьников**

*Статья посвящена анализу достижений советской системы образования в вопросах качества обучения школьников в рамках проблемы поиска наиболее перспективных направлений развития современной отечественной системы контроля качества обучения. В статье проанализированы особенности организации советской системы образования, подходы к формированию положительной мотивации учащихся, подготовка учительских кадров в СССР, коллективизм как основа советской системы управления качеством обучения школьников.*

**Ключевые слова:** отечественная система контроля качества обучения школьников, советская школа, цель образования, мотивация учащегося, учитель, ученик, коллективизм.

Развитие современной мировой экономики неразрывно связано и с развитием системы образования, высокая корреляция этих процессов обуславливает необходимость совершенствования как образовательной системы в целом, так и системы контроля качества обучения, в частности. В связи с этим особую важность приобретает анализ имеющегося педагогического опыта, который накоплен в отечественной педагогике. Особенно ценным является педагогическое наследие советского периода.

Цель статьи – анализ перспективных направлений развития отечественной системы контроля качества обучения на основе историко-педагогического опыта советской школы.

Анализом достижений советской школы в вопросах контроля качества обучения школьников в разные годы занимались такие педагоги-ученые, как Л.А. Асамбаева (опыт дифференциации в советской школе в 20-30 годы XX века) [1], Н.А. Белканов (советская школа 20-х годов) [2], К.В. Демушкина (институт классного руководства в советской школе) [3], Д.С. Молоков (советская школа второй половины 60-х – первой половины 80-х годов) [4], А.М. Ходырев (анализ советской школы на рубеже 50-х – 60-х годов) [5] и др.

Рассматривая советский этап развития отечественной педагогики, можно констатировать тот факт, что это было время индустриализации и стремительного роста экономики. Однако, в то же время, на этот период пришлось тяжелейшие политико-экономические потрясения государственного масшта-

ба. Это обусловило усиление роли человеческого капитала, основным ядром которого были ученые, техники, инженеры, конструкторы и т.д. То есть, основная роль в развитии государства отводилась высококвалифицированным кадрам, которые могли делать научные открытия, изобретать, проектировать, конструировать, прогнозировать, координировать и эксплуатировать, а, значит, выступать двигателями научного прогресса.

Рассмотрим некоторые из наиболее важных, на наш взгляд, наработок советской школы, которые целесообразно использовать в современном учебном процессе.

Для повышения эффективности функционирования всей системы образования (и системы контроля качества обучения школьников, в частности) необходимо, прежде всего, на государственном уровне четко определить цели образования. В них должны быть заложены как глобальные, долгосрочные цели, направленные на обеспечение жизнеспособности общества, его эффективное функционирование, развитие культуры, национальных традиций, морально-нравственных и правовых устоев в долгосрочной перспективе, так и цели, направленные на формирование личности обучаемого, раскрытие его творческого потенциала, овладение им прочными знаниями, умениями и навыками и т.д.

Отметим, что процесс образования характеризуется временной продолжительностью в достижении поставленных целей, а результат образовательной деятельности носит накопительный характер. Развитие ребенка в процессе его обучения в школе – сложный многокомпонентный процесс, в котором принимает участие большое количество заинтересованных сторон. На каждом историческом этапе перед человеком открываются все новые и новые возможности для личностного роста, при этом социокультурное окружение, экономико-политическая ситуация в стране и в мире и многие другие факторы накладывают отпечаток на результат процесса образования. Поэтому, ставя задачи перед школой, государство, прежде всего, решает вопрос своего дальнейшего существования.

Одной из основных проблем отечественной системы контроля качества обучения школьников является то, что на сегодняшний день не создана такая иерархия ценностей молодежи, в которой бы качественное образование выступало как основное звено. В школе времен СССР, где пропагандировалась ценность труда, самообразование рассматривалось как важный труд, что повышало его ценность в обществе. Та система ценностей, которая была выстроена в СССР, была разрушена в перестроечный и постперестроечный период. На сегодняшний день как в Луганской Народной Республике, так и в Российской Федерации имеет место кризис прежних систем ценностей, вызванный изменениями государственного строя, политического вектора развития, активизацией взаимодействия культур и т.д.

Слепое перенимание западного опыта, ценностей западного рыночного общества, приводит к тому, что в основу системы контроля качества обучения закладывается ценность получения «на выходе», в первую очередь, инициативного специалиста, его индивидуальная самореализация, профессиональный рост, что не совсем согласуется с традиционными ценностями рос-

сийской школы и патриархально-коллективистской культуры, основанной на российской ментальности [6, с. 180]. Сохранение собственной самобытности, традиционной системы ценностей является фундаментом для дальнейшего развития отечественной системы контроля качества обучения школьников, основой для целеполагания системы образования в целом и для системы контроля качества обучения в частности. Поэтому к основным целям современной системы контроля качества обучения школьников в этом контексте можно отнести:

- смещение акцента в осуществлении контроля качества обучения школьников с внешних компонентов (учебного учреждения, учителя) на внутренние (достижения учащегося как субъекта учебного процесса);

- обеспечение высококачественного образовательного продукта со стороны учебного учреждения на основе государственных стандартов образования при масштабном содействии государства и др.

В связи с этим мы считаем, что необходимо обратить внимание на целенаправленное создание у подрастающего поколения такой иерархии ценностей, в которой качественное образование (на всех этапах его получения) должно стоять, наравне с патриотизмом, на одной из высших ступеней как проявление любви к Родине, как долг перед отечеством, перед своими родителями, перед самим собой. Подобный подход предполагает создание на государственном уровне долгосрочной программы развития среднего образования.

Одним из важнейших достояний советской школы было наличие высокой мотивированности учащихся в процессе обучения. Достигнуть подобного уровня мотивации позволил целый ряд мер, которые, прежде всего, предприняло государство. В Советском Союзе в обществе к образованию относились с большим уважением. Система образования была выстроена таким образом, что само существование индивида без получения базового образования становилось невозможным. Например, построение карьеры было возможно только при наличии соответствующего уровня образования. При этом обучение в средних специальных и высших учебных заведениях было доступно всем желающим. Однако высокий конкурс при поступлении, отсутствие возможности подачи документов в несколько вузов одновременно повышали уровень ответственности студентов за результат своего обучения. В большинстве европейских стран эта практика сохранилась до сегодняшнего дня, и возврат к такой мотивации получения качественного образования является одним из перспективных направлений развития отечественной системы контроля качества обучения школьников с точки зрения внешнего фактора, влияющего на нее.

Рассматривая организацию отечественной системы контроля качества обучения школьников, мы можем констатировать, что в советской системе контроля качества важную роль играл коллективизм как основная социальная установка жизни общества. В детском коллективе (пионерском, комсомольском) каждый несет ответственность за общий результат, на этом базировалась система шефства и опеки. Слабый ученик «прикреплялся» к более сильному (из своего класса или старшего). В результате отстающий учащийся быстрее добивался успехов, чувствуя поддержку товарищей, а также свою долю

ответственности за результат, а тот ребенок, который занимался дополнительно как наставник, помимо того, что сам на более высоком уровне изучал учебный материал, но и овладевал навыками педагогической деятельности. К сожалению, этот бесценный опыт во многом полностью утрачен (законы рыночной экономики, проникшие во все сферы нашей жизни, рассматривают взаимопомощь как возвращение себе конкурента). Это проявляется не только на уровне школьного образования, но и в системе среднего специального и высшего образования, когда старшие и более опытные сотрудники не делятся опытом с молодыми коллегами, боясь конкуренции. Усиление внимания к коллективизму, в том числе в системе контроля качества обучения школьников, также обусловлено вызовами со стороны формирующейся постиндустриальной экономики – востребованностью таких качеств личности, как умение быстро вливаться в масштабный коллективный проект, выполнять командную работу с максимальной эффективностью и пр. Практической реализацией, кроме уже указанных форм коллективной работы в процессе контроля качества обучения, может быть выполнение творческих, исследовательских работ групповым методом.

Еще одним перспективным направлением организации системы контроля качества обучения может быть поддержка на государственном уровне педагогических институтов и университетов в рамках подготовки специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Современный учитель обеспечивает гармоничное, всестороннее развитие личности обучаемого, а это возможно только при высокой профессиональной подготовке учителя, высоком уровне развития его собственной личностной интеллигентности и наличии творческого начала. Качество кадрового потенциала определяет качество школьного обучения, всей школьной жизни ребенка. Непрерывное самообразование – основная черта профессии учителя, определяемая необходимостью осуществлять инновационную деятельность, обладать глубокими знаниями психологии учащегося, умением эффективно действовать в предлагаемых обстоятельствах и т.д. Все это определяет важность педагогического образования не только для конкретного учителя, но и для государства в целом.

Государственная политика должна быть нацелена на создание условий, при которых повышение квалификации действующих учителей будет максимально эффективным и доступным. К положительным сторонам организации современной подготовки педагогов, на наш взгляд, следует отнести то, что в Российской Федерации и Луганской Народной Республике сохранены заложенные в СССР структуры первичной подготовки и переподготовки кадров. К перспективным направлениям подготовки кадров можно отнести:

- создание единой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, которая обеспечит непрерывную цепь обучения педагога с учетом его интересов и квалификации;
- обеспечение высокого уровня подготовки выпускников учебных учреждений педагогического профиля;
- создание единых учебных программ по базовым дисциплинам, разработанных на основе государственных стандартов качества образования и др.

Отметим также, что в эпоху СССР культивировалось уважение к труду учителя. Это проявлялось на уровне оплаты труда учителя, его социальной защищенности: продолжительный отпуск, сокращенная рабочая неделя, поддержание авторитета профессии учителя со стороны масс-медиа (учителям посвящали песни, стихи, о них снимали фильмы, в которых учитель позиционировался как элита общества, подчеркивались такие качества учителя, как интеллигентность, нравственность, честность и пр.). Однако с приходом Перестройки и развалом СССР профессия учителя потеряла свой авторитет. Она перешла в категорию малоприбыльной, что сразу привело к обесцениванию труда учителя в обществе, нацеленном на получение материального достатка.

В связи с этим отметим позитивные изменения в системе высшего образования Луганской Народной Республике: выбранный курс на ее оптимизацию позволит повысить качество обучения в вузах республики за счет укрупнения специальностей, ликвидации дублирующих специальностей, концентрации профильных специалистов в ведущем учебном заведении с целью повышения качества образования.

Приведенный анализ перспективных направлений не является исчерпывающим. Работа по исследованию педагогического опыта прошлых лет должна продолжаться, а наиболее ценные наработки должны быть использованы в современной школе.

#### Список литературы

1. **Асамбаева Л.А.** Развитие опыта дифференциации в советской школе в 20-30-ые гг. XX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.А. Асамбаева; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». – СПб., 2021. – 159 с.
2. **Белканов Н.А.** Оценка советской школы и педагогики 1920-х годов в педагогической советологии : диссертация ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.А. Белканов. – Елец, 2003. – 432 с.
3. **Демушкина К.В.** Развитие института классного руководства в советской школе: 1917-1984 гг. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К.В. Демушкина. – СПб., 2005. – 188 с.
4. **Молоков Д.С.** Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х - первой половины 80-х годов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д.С. Молоков. – Ярославль, 2004. – 178 с.
5. **Ходырев А.М.** Советская школа 50-х – середины 60-х годов как социокультурный феномен : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.М. Ходырев. – Ярославль, 2003. – 177 с.
6. **Яманова С.М.** Трансформация системы ценностей современной молодежи России в контексте системы образования / С.М. Яманова, Я.С. Иващенко // Наука и социум. Мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. : В 2-х ч. / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск, 2018. – С. 179–182.

**Roters T.T,  
Kryvko Ya.P.**

**On some prospective directions of development of the domestic system  
of quality control of students' education**

*The article is devoted to the analysis of the achievements of the Soviet education system in terms of the quality of education of schoolchildren in the framework of the problem of finding the most promising directions for the development of a modern domestic system of quality control of education. The article analyzes the peculiarities of the or of the Soviet education system, approaches to the formation of positive motivation of students, the training of teachers in the USSR, collectivism as the basis of the Soviet system for managing the quality of education of schoolchildren.*

**Key words:** domestic system of quality control of schoolchildren teaching, Soviet school, goal of education, student motivation, teacher, student, collectivism.

# 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

## Основные проблемы социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования

*В данной статье автор анализирует процесс трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования сквозь призму института современного социального партнерства в специфических условиях ЛНР. Кроме того, проводится теоретический и эмпирический анализ процесса трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования в специфических условиях ЛНР, а также обозначаются основные аспекты социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования как педагогической проблемы.*

**Ключевые слова:** социализация, трудовая социализация, высшее учебное заведение, работодатель, выпускник, социальное партнерство.

Потенциал современного государства напрямую зависит от трудовой активности молодежи, для которой участие в производительном труде – это основополагающий фактор ее успешной трудовой социализации. В современном постсоветском обществе, где происходят быстрые трансформационные процессы в социально-экономической сфере, все большее значение приобретает трудовая социализация студенческой молодежи, а также усвоение трудовых норм и ценностей как регуляторов социального поведения активной всесторонне развитой личности.

Отметим, что трансформационные процессы в экономике и в структуре занятости оказали необратимое влияние на саму сущность и основные направления трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования. Кардинальные изменения в отношении к труду и увеличение прагматических ориентаций в трудовой мотивации привели к изменению самой сущности данного социального процесса, что во многом способствовало разрушению советской системы процесса трудовой социализации.

К тому же в современных социально-экономических условиях трудовая деятельность выпускников учреждений высшего образования, не связанная с приобретением специальности, приобрела массовый характер (по данным нашего опроса, подавляющее большинство респондентов (77%) во время учебы

в вузе работали). Как видим, современные выпускники вузов вследствие сложившейся социально-экономической ситуации стараются совмещать процесс своей трудовой социализации с получением основной специальности в учреждении высшего образования. Однако в данной ситуации какое-либо управление процессом трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования будет иметь неорганизованный и бессистемный характер.

К сожалению, следует признать, что в ЛНР практически отсутствует единая система управления процессом трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования, а сам процесс трудовой социализации выпускников вузов происходит неорганизованно, нанося большой вред и отдельному индивиду, и социуму в целом.

Заметим, что в основе кадровой модели будущего лежит набор междисциплинарных компетенций и гибкая система оценки квалификаций. Это связано с высокой скоростью устаревания знаний, наличием спроса на рынке труда на специалистов, обладающих несколькими смежными профессиями, а также большой долей выпускников, работающих не по специальности либо меняющих профессию.

Процесс социализации исследовали такие ученые, как С.В. Степанова, Ю.А. Колесникова, Т.Н. Лукьянова, А.Г. Краснопёрова, Д.Л. Агранат, В.А. Луков, В.Л. Примаков, Ю.Н. Филиппов и др. В диссертации Ю.Н. Филиппова отмечается, что процесс трудовой социализации длится всю жизнь, при этом выделяются в этом процессе несколько взаимосвязанных этапов: дотрудовая, трудовая и послетрудовая социализация.

Дотрудовая стадия социализации охватывает весь период развития человека до начала трудовой деятельности. В свою очередь, эта стадия делится на два более или менее самостоятельных периода:

1) ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу, то есть тот период, который в возрастной психологии называется периодом раннего детства;

2) стадия обучения, которая включает весь период юности в широком понимании этого термина.

К этому этапу относится, безусловно, все время обучения в школе. Относительно периода обучения в вузе есть разнообразные точки зрения. Если критерием для выделения стадий принято отношение к трудовой деятельности, то вузы и другие формы обучения не могут быть отнесены к следующей стадии.

Специфика обучения в вузе наиболее выражена, поэтому студенчество как особая социально-демографическая группа может быть отнесена к следующей стадии социализации – трудовой. Студенчество хотя и является группой со смешанным учебно-производственным характером, однако трудовая деятельность для нее не является определяющей. В связи с этим, мы предлагаем рассматривать эту стадию как «частично трудовую», и к ней в соответствии с современной спецификой профессиональной подготовки относим всех студентов вузов, учащихся профессионально-технических училищ, системы последипломной подготовки и переподготовки кадров. По нашим данным (в отличие от ситуации 1990-х годов), более 70,0% студентов очной

формы обучения в большей или меньшей степени вынуждены заниматься трудом. Характер труда не постоянен и в большинстве случаев представляет собой хаотичную смену случайных заработков – от физического труда до блоггерства в социальных сетях. Вычленение частично трудовой в самостоятельную стадию социализации студенчества в нашем случае связано еще со специфическими условиями рынка труда ЛНР. В крупных городах ЛНР возможности для трудовой социализации молодежи больше, чем в небольших городах и поселках. В то же время, сам факт занятости студенчества в системе общественного производства имеет большой социализационный потенциал, требующий педагогического контроля, а в случае необходимости – и коррекции. В последнем случае речь идет о привлечении доли студенчества к торгово-трудовой деятельности аморального и криминального характеров.

Уже сегодня жизнь заставляет обратить внимание на такие этапы, как «внетрудовая» социализация – молодые люди, которые закончили обучение, но долго не работают; «криминальная» социализация – молодежь, которая зарабатывает на жизнь противоправными методами: проституция, торговля наркотиками, мелкие кражи и т.п.

Трудовая стадия социализации охватывает период зрелости человека, хотя демографические границы «зрелого» возраста условны. Фиксация такой стадии не представляет затруднений – это весь период трудовой деятельности человека. Вопреки мнению о том, что социализация заканчивается вместе с завершением обучения, большинство исследователей разделяют идею продолжения социализации в период трудовой деятельности. Более того, акцент на том, что личность не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его, придает особое значение этой стадии. Признание трудовой стадии социализации логически следует из признания ведущего значения трудовой деятельности для развития личности. Трудно согласиться с тем, что труд как условие развертывания сущностных сил человека прекращает усвоение социального опыта, еще труднее принять тезис о том, что на стадии трудовой деятельности прекращается воспроизводство социального опыта. Конечно, молодость – это важная пора в становлении личности, но труд в зрелом возрасте не может быть не учтен при выявлении факторов этого процесса.

Практическую сторону обсуждаемого вопроса трудно переоценить: включение трудовой стадии в орбиту проблем социализации приобретает особое значение в современных условиях в связи с идеей непрерывного образования, в том числе образования взрослых. При таком решении вопроса возникают новые возможности для построения междисциплинарных исследований, например, в сотрудничестве с педагогикой, с тем ее разделом, который занимается проблемами трудового воспитания молодежи.

Следующую, послетрудовую стадию, мы подробно рассматривать не будем, потому что она выходит за возрастные рамки нашей темы. Лишь отметим, что эта тема еще сложнее, чем трудовая стадия социализации, и требует дополнительных исследований.

Выделение стадий социализации с точки зрения отношения к трудовой деятельности имеет большое значение. Для становления личности не безразлично, через какие социальные группы она входит в социальную среду

с точки зрения их трудовой деятельности и уровня развития общества в целом [2, с. 59].

Отметим, что для повышения трудового потенциала выпускников необходима комплексная молодежная политика по проблемам трудового воспитания, а также создание условий для адаптации к трудовой деятельности и трудоустройства молодежи, впервые вступающей в трудовую жизнь. А главное – необходимо организовать четко работающий механизм социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников вузов и обеспечить координацию деятельности государственных и негосударственных органов, вузов, общественных и молодежных организаций, направленных на решение проблем занятости молодежи.

Современная ситуация организации социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования в ЛНР регулируется Положением о Совете по социальному партнерству в образовании (далее – Совет по СПО), утвержденном приказом Министерства образования и науки ЛНР от 10.10.2018 г. № 919-од (далее – Положение о Совете № 919-од).

Согласно п. 2.1. Положения о Совете № 919-од, цель Совета по СПО – это взаимодействие вузов с заинтересованными органами государственной власти и органами местного самоуправления, предприятиями, независимо от форм собственности, физическими лицами-предпринимателями для принятия решений по основным проблемным и перспективным вопросам, касающимся подготовки высококвалифицированных специалистов, а также содействие в трудоустройстве выпускников учреждений высшего образования.

На протяжении 2019 – 2020 гг. по заданию Совета по СПО нами были проведены два эмпирических исследования, посвященные основным аспектам социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования. На основе анализа эмпирических данных мы пришли к следующим выводам:

– большинство респондентов (как среди выпускников, так и среди экспертов) считают, что при подготовке специалистов в вузах ЛНР необходим больший упор на практическую составляющую процесса обучения. В частности, увеличение часов производственной практики. Необходимо повысить взаимодействие вузов с представителями работодателей, и еще на уровне производственных и преддипломных практик, ориентировать выпускников и работодателей друг на друга;

– вузам ЛНР при подготовке специалистов необходимо больше сотрудничать с работодателями, учитывая при этом их требования, особенно при совершенствовании содержания учебных планов и программ (особенно программ практик);

– эксперты в целом невысоко оценивают уровень профессиональной подготовки выпускников вузов ЛНР (общий средний балл – 3.5 по 5-ти балльной шкале). При этом наиболее низкую оценку заняла позиция «Владение иностранным языком» (средний балл – 2.6);

– большинство выпускников при выборе места работы наиболее интересуют: уровень зарплаты, возможности карьерного роста и получения жилья, а также приобретение опыта работы по профессии;

– на «доводку» (дообучение) выпускников вузов ЛНР, т.е. для превращения их в полноценных работников по своей специальности, уходит от полугода и более года;

– большинство предприятий взаимодействует с вузами ЛНР только в форме заключения договоров о прохождении практики студентами. Таким образом, многие предприятия ЛНР лишь формально взаимодействуют с вузами, даже на уровне прохождения практики студентами, ограничиваясь лишь заключением договоров о прохождении практики [1, с. 67–72].

Кардинальные изменения в социально-экономической и социально-трудовой сфере общества влекут за собой серьезные трансформации в содержании высшего образования, а также к требованиям относительно качества подготовки выпускников учреждений высшего образования.

Итак, современному предприятию необходимы выпускники учреждений высшего образования, обладающие надлежащей как теоретической, так и практической подготовкой, а также социально-трудовой зрелостью. В посланиях Федеральному собранию Президент РФ Путин В.В. не один раз делал упор на необходимости внедрения новых моделей образования, эффективных с точки зрения подготовки высококвалифицированных кадров для современных предприятий. На заседании Госсовета в декабре 2013 года Президент РФ Путин В.В. заявил, что работодатели и вузы должны иметь широкий набор механизмов сотрудничества, чтобы выпускники учреждений высшего образования могли получить необходимые трудовые навыки непосредственно на предприятиях.

Таким образом, успешность процесса трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования как процесса формирования трудовых ценностей и норм поведения, навыков и культуры связана с разработкой и внедрением эффективной модели социального партнерства между вузами, работодателями и всеми заинтересованными сторонами.

Следует учитывать, что современное социальное партнерство в высшем образовании предусматривает вовлечение в процесс подготовки кадров работодателей и их экспертов, в части разработки, согласования и реализации содержания программ обучения, практики, а также обеспечения вузов современной научно-технической базой и перманентного контроля результатов обучения. Во многом, именно этим и определяется значимость социального партнерства как модели обучения в учреждениях высшего образования, позволяющей преодолеть разрыв между вузами и современным производством по проблемам подготовки молодых специалистов и их успешной трудовой социализации на современном предприятии.

Процесс установления социально-партнерских отношений с работодателями с целью подготовки молодых специалистов, адаптированных к конкретным трудовым условиям и готовым к выполнению своей трудовой роли, является крайне актуальным, так как влечет за собой большие финансово-материальные затраты со стороны предприятий и организаций.

Исходя из вышеизложенного, считаем крайне актуальным, целесообразным, своевременным, перспективным и необходимым научно обосновать, содержательно разработать и внедрить эффективную модель социального

партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования. Данная модель должна соответствовать реальным требованиям работодателей, а также способствовать формированию молодых специалистов, адаптированных к условиям труда конкретного предприятия и организации в конкретной отрасли и виде экономической деятельности. При этом выпускники учреждений высшего образования должны обладать активностью, исполнительностью, инициативностью и социальной ответственностью за результаты своего труда.

Обратим внимание, что основными аспектами предлагаемой нами модели социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования будут:

- профориентационная работа;
- профессиональная подготовка;
- проблемные моменты по организации и проведению производственных практик;
- адаптация выпускников вузов на производстве;
- социальное сопровождение молодых специалистов на конкретных предприятиях.

Подводя итоги, сделаем несколько обобщающих выводов:

– анализ научной литературы показывает, что если сам процесс трудовой социализации, в том числе – выпускников вузов, достаточно исследован в мировой и отечественной педагогической науке, то проблема организации социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования (особенно в специфических условиях государственного становления ЛНР) остается малоисследованной в отечественной педагогике;

– в ЛНР есть потребность социума в эффективной модели процесса трудовой социализации выпускников вузов, но при этом нет достаточно разработанных теоретико-методических аспектов организации социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников учреждений высшего образования;

– рост темпов безработицы в среде выпускников вузов ЛНР, а также современные запросы выпускников находятся в противоречии с реальным уровнем профессиональной и практической подготовки, профориентационной работы, трудоустройства, адаптации и социального сопровождения выпускников учреждений высшего образования ЛНР;

– успешная трудовая социализация выпускников учреждений высшего образования возможна при внедрении эффективной модели организации социального партнерства в процессе трудовой социализации выпускников вузов.

#### Список литературы

1. Герасимов А.В. Анализ проблемных моментов по организации и проведению производственных практик для студентов учреждений высшего профессионального образования ЛНР / А.В. Герасимов // Проблемы и перспективы развития профессионального образования в условиях перемен

[Текст]. Т. 1. Организационно-управленческие аспекты сопровождения профессиональной подготовки студентов: от профориентации до профессионального самоопределения, 26 марта 2020 г. / под общ. ред. Д.В. Алфимова. – Донецк : ГО ДПО ИРПО, 2020. – 140 с.; С. 67–72.

2. **Філіппов Ю.М.** Трудова соціалізація молоді в діяльності громадських організацій та рухів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Філіппов Юрій Миколайович. – Луганськ, 2009. – 284 с.

**Gerasimov A.V.**

**The main problems of social partnership in the process of labor socialization of graduates of higher education institutions**

*In this article, the author analyzes the process of labor socialization of graduates of higher education institutions through the prism of the Institute of modern social partnership in the specific conditions of the LPR. In addition, a theoretical and empirical analysis of the process of labor socialization of graduates of higher education institutions in the specific conditions of the LPR is carried out, and the main aspects of social partnership in the process of labor socialization of graduates of higher education institutions as a pedagogical problem are identified.*

**Key words:** socialization, labor socialization, higher educational institution, employer, graduate, social partnership.

УДК 378.011.31:316.42

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

## **О гражданском воспитании студенческой молодежи: феномен «советского человека»**

*В статье рассмотрены вопросы гражданского и патриотического воспитания студенческой молодёжи Донбасса. Автор отмечает потерю существенной доли нравственных и мировоззренческих ориентиров, отсутствие чёткой системы ценностей у значительной части современной молодёжи. Подвергаются анализу модели образования и воспитания в Советском Союзе, отмечена тенденция возрождения многих педагогических традиций, присущих советскому периоду развития Л/ДНР.*

**Ключевые слова:** советская модель воспитания, гражданин, идеологическая опора, государственность, общественное развитие.

Воспроизводство и закрепление культурных универсалий не мыслится нам без патриотизма, без любви к своей Родине и Отечеству. На наш взгляд, именно на этой любви должна строиться концепция патриотического и гражданского воспитания современной молодёжи в Л/ДНР. Патриотизм, по нашему убеждению, является одним из наиболее глубоких человеческих чувств, закреплённых веками и тысячелетиями, той важной скрепой, тем фундаментом, на котором держатся все остальные духовные ценности. Под ним понимается преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу, гордость за прошлое и настоящее, готовность к защите Родины, верность своим соотечественникам.

Мы, безусловно, признаём, что на современном этапе общественного развития есть множество положительных моментов для самореализации молодёжи. Например, свобода выбирать общественные дела, к которым ты расположен. Это могут быть волонтерские и добровольческие инициативы, экологические акции. Подобные движения несут массу позитивных возможностей реализации своих сил, применения своих стремлений. Однако в любом начинании подросткам необходим совет взрослого человека, старшего товарища, наставника. И это особенно актуально именно в подростковом возрасте, когда психика человека находится в стадии своего формирования.

Хотелось бы отметить, что патриотическому воспитанию в Советском Союзе не зря уделялось такое большое внимание; партийное и советское руководство прекрасно понимало всё значение этого направления педагогической деятельности. Все основные аспекты воспитательной работы так или иначе касались аспектов формирования именно «советского человека», который без всяких условий, априори, должен гордиться своей Родиной, быть готовым к её защите, прославлять ратные подвиги своих предков, трудовые свершения соотечественников, науку, спорт, искусство и так далее.

На наш взгляд, высокий патриотизм и забота о судьбе своей Родины с первых дней Великой Отечественной войны были присущи миллионам советских граждан – труженикам тыла и добровольцам. Их высокое сознание проявилось активностью в ходе военной мобилизации. Сражавшиеся народы всех пятнадцати республик представляли собой единую семью всех национальностей, вставшую на борьбу с фашизмом. Надежды гитлеровской пропаганды на раскол советского общества по национальному признаку не оправдались, а готовность народа защищать Родину проявилась в формировании народного ополчения. Только за лето и осень 1941 г. было создано 60 дивизий, 200 отдельных полков и множество подразделений, общая численность которых составляла около 2 млн. чел. Массовым стало партизанское движение, которое нанесло фашистским оккупантам непоправимый урон.

Под лозунгом «Все для фронта, все для победы!» во время ВОВ трудились миллионы советских граждан в тылу. Патриотический подъем в сочетании с жесткой централизацией и ужесточением требований во всех сферах производства позволили осуществить в кратчайшие сроки небывалую мобилизацию и милитаризацию экономики, максимально сконцентрировать ресурсы государства и силы народа, который терпеливо выдерживал трудности и лишения военного времени в ожидании великой Победы.

Значительная часть населения, и в особенности молодое поколение, абсолютно искренне защищала социальные завоевания: гарантированные права на труд и отдых, право на бесплатное образование и медицинское обслуживание и др., то есть то, что связывалось государственной политикой и идеологией. У большинства воинов и тружеников тыла исконная любовь к Родине была приумножена социалистическими идеями равенства и социальной справедливости, что являлось во многом результатом советской модели воспитания.

Ещё одну из особенностей именно советского воспитания и образования нам бы хотелось отметить отдельно: «Маяковский не противопоставлялся Достоевскому, а героизм участников Великой Отечественной напрямую связывался с героической историей Куликовской битвы и Бородино. То есть удалось совместить и наложить в единый проект Киевскую Русь, Русское царство эпохи появления Романовых, Россию Петра Первого с Советским Союзом, и каждый последующий слой не отменял, а дополнял предыдущий [2].

Советская модель воспитания и образования включала в себя, как это ни парадоксально, позитивные моменты всех эпох развития государства: Киевской Руси, Российской Империи и СССР, чего нельзя сказать, допустим, о моделях воспитания и образования в современной Украине, в которой советская страница прошлого начисто отрицается и называется не иначе, как «советская оккупация». Но нельзя забывать, что при этом по неизвестной причине украинское государство начисто забывает о тех благах и территориальных приобретениях, которые получило за годы пресловутой «оккупации». Практически все промышленные гиганты Украины были построены при СССР, в этот же период Украина «приросла» Донбассом, Галичиной, Крымом.

На данный момент на примере Луганской Народной Республики мы можем зафиксировать тенденцию возрождения многих педагогических тради-

ций, присущих нашему недавнему прошлому, что, на наш взгляд, является позитивным фактором.

Данный феномен нам хотелось бы проиллюстрировать всего лишь одной фразой Сергея Кара-Мурзы: «Итак, «советский человек никуда от нас не делся». Он просто «ушел в катакомбы». Более того, в тяжелых условиях советский человек становится «более советским», чем в благополучное время. Культурное ядро нашего общества выдержало удар перестройки и реформы. Именно к традиционной (в советской форме) культуре обращаются люди за материалом, чтобы починить ткань человеческих отношений, поврежденную аномией» [1].

По нашему мнению, потенциальная модель построения государства представляет собой тот фундамент общественного и государственного развития, ту опору его жизнеспособности, которая является одним из условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов. Можно с сожалением отметить, что социальные, экономические, культурные и политические процессы последних двух с половиной десятилетий привели к утрате в обществе чувства патриотизма, резко снизили воспитательное воздействие культуры, истории, образования и воспитания как важнейших факторов формирования социально зрелого гражданина своего государства.

Одним из характерных признаков низкой культуры в современном обществе, особенно среди молодежи, является, на наш взгляд, резкое падение роли и значения самого государства, Родины, того места, где мы родились, выросли, где жили наши предки. С распадом Советского Союза произошла практически невозполнимая потеря существующих идеологических опор, тех скреп, которые были заданы всей системой образования и воспитания.

Значительная часть молодежи, а в особенности студенчества, потерявшая существенную долю мировоззренческих и нравственных ориентиров, характеризуется, к нашему сожалению, отсутствием четкой системы ценностей. Становится все более очевидным, что именно высокая патриотическая идея, идея государственности и есть тот каркас, то основание, на котором только и может выстраиваться духовность нашего общества, его будущего в лице молодежи и студенчества.

В воспитании студенческой молодежи, в системе образования компетентностный подход является базовым или, по меньшей мере, одним из основных. Гражданское и патриотическое образование, на наш взгляд, является особой составляющей образовательной деятельности, которая направлена на политическую и культурную социализацию личности в интересах того государства, в котором происходит данная деятельность.

Мы в целом согласны с И.В. Суколеновым, который пишет, что цель гражданского образования – в воспитании гражданина для жизни в гражданском обществе. Эта цель достигается путём формирования у молодого поколения «устойчивых представлений о мире, обществе, государстве, его институтах, основных социальных связях и отношениях, политических и правовых средствах регулирования общественной жизни» [3, с. 24].

Естественно, что этот гражданин как член определённого общества должен иметь определённую совокупность знаний, умений и навыков, сформир-

ровавшуюся систему ценностей, а также готовность и элементарные навыки позитивного участия в общественной жизни своего микросоциума, своей социальной страты. На гражданское и патриотическое образование студенческой молодёжи ложится значимая задача, которая включает в себя воспитание ответственности за свою личную судьбу, судьбы других людей и общества в целом.

На наш взгляд, зачастую молодёжь остаётся один на один с «текучей современностью», что заставляет её искать нечто стабильное, постоянное, то, на что можно опереться в кризисные моменты повседневных практик. Этой опорой служат культурные универсалии, которые не представляются нам без патриотизма, без любви к своей Родине. Именно советская модель воспитания и прививала с детства эту любовь, на которой, по нашему глубокому убеждению, и должна строиться концепция гражданского и патриотического воспитания современной молодёжи, что и происходит на данный момент на территории Донбасса.

#### Список литературы

1. **Кара-Мурза С.Г.** Аномия в России: причины и проявления. / С.Г. Кара-Мурза. URS: <http://fanread.ru/book/9625765/?page=1>.
2. **Кусургашев В.Н.** Трансформация ценностных установок подростков под воздействием военных действий на Донбассе в / 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.
3. **Суколенов И.В.** Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогические аспекты) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / И.В. Суколенов. – М., 2001. 37 с.

**Kusurgashev V.N.**

#### **On the civic education of the student youth: the phenomenon of the “Soviet man”**

*The article deals with the issues of civil and patriotic education of Donbass student youth. The author notes the loss of a significant share of moral and ideological guidelines, the lack of a clear system of values among a significant part of modern youth. The models of education and upbringing in the Soviet Union are analyzed, and the tendency to revive many pedagogical traditions inherent in the Soviet period of the development of the L/DPR is noted.*

**Key words:** Soviet model of education, citizen, ideological support, statehood, social development.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Андиева Юлия Расуловна**, ассистент кафедры географии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Антипова Татьяна Викторовна**, ассистент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

**Джиоева Сюзанна Сергеевна**, старший преподаватель кафедры английского языка Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова, соискатель кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

**Дитковская Светлана Алексеевна**, директор Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

**Ефанина Юлия Викторовна**, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Звонок Александр Анатольевич**, доцент кафедры социологии и организации работы с молодёжью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат философских наук,

**Зеленская Наталья Александровна**, старший преподаватель кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Киселева Галина Николаевна**, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Кривко Яна Петровна**, доцент ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

**Кобелев Сергей Юрьевич**, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

**Лабинцева Лариса Павловна**, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

**Литовка Виктория Викторовна**, ассистент кафедры физики и методики преподавания физики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

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

**Прихода Игорь Викторович**, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент

**Ротерс Татьяна Тихоновна**, профессор ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук

**Рудь Мария Валентиновна**, директор Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

**Слота Наталья Владимировна**, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», кандидат педагогических наук, доцент

**Стачинский Владимир Иванович**, дирижёр, профессор кафедры дирижирования Петрозаводской государственной консерватории имени А. К. Глазунова, кандидат искусствоведения

**Сухотинова Анна Сергеевна**, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

**Фитисова Ульяна Ринатовна**, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Юргайте Евгения Александровна**, преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского 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 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 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:**

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

**Редакция Вестника Луганского государственного педагогического университета**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

# Научное издание

Коллектив авторов

## ВЕСТНИК

### ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Сборник научных трудов

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

Подписано в печать 24.12.2021. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 12.68.  
Тираж 33 экз. Заказ № 117.

#### *Издатель*

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книга»

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