



Научное издание

# ВЕСТНИК

Луганского педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки  
Образование

№4(53)  
2020



**КНИТА**

Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книта»

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

№4 (53) • 2020 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

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

# ВЕСТНИК



Луганского  
педагогического  
университета

---

Серия 1

Педагогические науки

Образование

№ 4(53) • 2020

Сборник научных трудов

КНИТ

Луганск  
2020

УДК 37(06)  
ББК 74я5  
В 38

Учредитель и издатель  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
№ ПИ 000165 от 19 октября 2020 г.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор**

**Ротерс Т.Т.** – доктор педагогических наук, профессор

**Заместитель главного редактора**

**Турянская О.Ф.** – доктор педагогических наук, профессор

**Выпускающий редактор**

**Волошенко О.И.** – 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 педагогического университета** : сб. науч. тр. /  
**В38** гл. ред. Т.Т. Ротерс; вып. ред. О.И. Волошенко; ред. сер. Е.В. Чепурченко. –  
Луганск : Книта, 2020. – № 4(53) : Серия 1. Пед. науки. Образование. – 116 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.

*Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 5 от 27.11.2020 г.)*

**УДК 37(06)**  
**ББК 74я5**

© Коллектив авторов, 2020  
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Дятлова Е.Н.** Методологические основания современной парадигмы социально-гуманитарного образования.....4  
**Давыскиба О.В.** Некоторые подходы к определению понятия «адаптивность» в контексте управления образовательными системами.....11

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

- Гончарова В.С.** Роль и значение искусства в процессе формирования духовных потребностей и интересов будущего педагога.....16  
**Жадан Р.В.** Проблема формирования педагогического артистизма будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки.....21  
**Карпов В.В.** Некоторые технологические аспекты формирования профессиональной готовности будущего бакалавра техносферной безопасности.....26  
**Приходченко Е.И.** Целостный индивидуально-креативный потенциал становления будущего специалиста инженерно-педагогической направленности.....31  
**Чеботарева И.В.** Духовно-нравственные основы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования.....38  
**Чевычалова С.В.** Литература как эффективный подход в обучении иностранному языку (на примере английского языка).....45  
**Чепурченко Е.В.** Развитие профессионализма школьных библиотекарей как научная проблема.....49

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Понасенко А.В.** Формирование системы профессиональной подготовки архивистов в Советской России.....57  
**Скляр М.С.** Развитие высшего образования в области физической культуры и спорта в 1950 – 1980-е годы.....62  
**Студеникина В.П., Шило А.А.** Перспективы развития высшего профессионального образования Луганской Народной Республики на современном этапе.....68  
**Тищенко Е.В.** Периодизация процесса управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке.....76

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Полтавская Н.Е.** Профессионально значимые качества педагога начального образования: экспектационные представления обучающихся младших классов.....82  
**Якименко Л.Н.** Развитие читательского интереса у школьников средствами детской литературы (на примере творчества А. Жвалевского и Е. Пастернак).....88

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

- Дмитриенко А.В.** Сущность лидерства, его основные признаки и формы.....94  
**Золотова А.Д.** Вторичная профилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних в условиях территориальной общины.....104

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....109**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....111**

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1-372.83

Дятлова Елена Николаевна,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедры истории Отечества  
ГООУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
dyatlova-elena@list.ru

### Методологические основания современной парадигмы социально-гуманитарного образования

*В статье на основе анализа классических и современных философских трудов описывается система методологического знания, определяющая современную парадигму социально-гуманитарного образования в условиях происходящих трансформаций как в теории социально-гуманитарного познания, так и в практике преподавания социально-гуманитарных знаний. Подчеркивается актуальность проблемы содержательного и методического обновления сложившейся системы преподавания социально-гуманитарных знаний в современной общеобразовательной школе.*

**Ключевые слова:** *социально-гуманитарное образование, общеобразовательная школа, методология социально-гуманитарного образования, образовательная парадигма.*

В последнее десятилетие все чаще поднимается проблема пересмотра парадигмы социально-гуманитарного знания, создания новой методологии социально-гуманитарного познания. Среди основных причин прогнозируемых трансформаций учёные называют: *изменение предмета исследования*, связанное с изменением современной социальной действительности, усилением ее динамизма, целостности, противоречивости, открытости, нестабильности, ориентированности на информационность; *развитие науки в целом*, переход научного познания на постнеклассический этап, характеризующийся широким внедрением науки во все сферы общественной жизни; *возрастание потребности в практической отдаче со стороны социально-гуманитарных наук для внедрения достижений* в различные сферы общества [1]. Данные основания не могут не учитываться при формировании методологической платформы современной парадигмы социально-гуманитарного образования, определяющей общее видение социально-гуманитарного образования в обществе, образовательные цели, принципы, подходы и стратегии осуществления образовательной деятельности, а также модель взаимодействия субъектов образовательного процесса. Определение важнейших концептов современной парадигмы социально-гуманитарного образования обеспечит эффективное принятие практических решений относительно совершенствования педагогической и дидактической систем, отбора

эффективного методического инструментария для решения дидактических задач обучения.

Отметим, в системе общего образования социально-гуманитарное знание представлено в предметных областях: Филология (русский язык, родной язык, литературное чтение, литература, родная литература, иностранные языки), Общественно-научные предметы (история Отечества, всеобщая история, обществознание, право, экономика), Искусство (изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура), Технология (технология), Основы религиозных культур и светской этики (основы православной культуры). В целом данная система ориентирована на освоение обучающимися современных знаний о человеке, его социальной жизни, возможностях самореализации в социальных отношениях и социальных сферах; об обществе и его институтах, функционировании социальных систем.

Такая сложная система знаний требует обоснования специальной отраслевой методологии, а также пересмотра парадигмы социально-гуманитарного образования с учётом быстро меняющихся социальных ориентиров современного мира, научных подходов к интерпретации социальных феноменов. Предпримем попытку определить методологическое ядро современного социально-гуманитарного образования с последующим установлением парадигмальных рамок для установления образовательных целей, ценностей, принципов, подходов и стратегий осуществления образовательной деятельности по передаче социально-гуманитарных знаний, формированию личностных, предметных и метапредметных компетенций обучающихся.

В структуре методологии социально-гуманитарного образования, опираясь на работы Э.Г. Юдина, выделим четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (технико-методический) [2]. Будем учитывать, что структура методологии должна заключать как современные научно-теоретические достижения социально-гуманитарных наук, так и научные, прикладные достижения педагогической науки и практики. Представим каждый методологический уровень, что позволит в целом сформировать методологическое ядро социально-гуманитарного образования.

Содержание философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Его представляют философские учения (направления) выступающих в качестве методологии различных наук, к которым относится и педагогика. Для современного социально-гуманитарного образования философским основанием выступают учения, объясняющие объективные общие основы развития педагогических явлений, в том числе, процесса познания социально-гуманитарных знаний. Это **экзистенциализм** (Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. Сартр, А. Камю, Э. Брейзах, П. Тиллих) объясняющий деформации личности в современном мире, её отчуждение, утрачивание своеобразия и необходимость серьёзной работы над сотворением самого себя, и выступающий в качестве философского основания индивидуализации обучения. **Неотомизм** (Ф. Аквинский, Ж. Маритен, У. Канингхэм, М. Адлер, М. Казотти), признающий существование двух миров – материального и духовного, подвергающий критике материального в образовании и доказывающий высокую ценность все-

го нравственного, духовного. **Неопозитивизм** (Дж. Конант), усматривающий слабость педагогики в бесполезности идей и абстракции, недооценке реальных фактов, отдающий приоритет методам познания, а не его содержанию. **Прагматизм** (Д. Дьюи, Т. Брамелльд, А. Маслоу, Э. Кэлли), рассматривающий в качестве основы педагогической деятельности опыт, дело, считающий истинным и полезным всякое знание, полученное в процессе практической деятельности человека. **Диалектический материализм** (К. Маркс, Ф. Энгельс), признающий первичность материи в развитии сознания и **обосновывающий** законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Общенаучный уровень методологии представляет собой теоретические концепции, собственный категориально-понятийный аппарат, познавательный инструментарий, которым могут пользоваться все или большинство научных систем. Для социально-гуманитарного образования из всего многообразия общенаучных теорий и концепций особое значение приобретают те из них, которые обосновывают единый стратегический путь осмысления сложных социально-гуманитарных феноменов и реальности в целом. Рассмотрим их подробнее.

Неоспоримую ценность представляет натуралистическая теория, допускающая возможность рассматривать общество по аналогии с природой и признающая правомерность экстраполировать методологический потенциал естествознания на область социально-гуманитарных наук. Натурализм в социально-гуманитарном знании представлен тремя основными концепциями. Первая – методологический редукционизм, предполагает использование теоретических конструктов, модельных систем и эмпирических схем естественных наук при изучении общества и его явлений. Редукционизм охватил несколько направлений: классический механицизм (Т. Гоббс, В. Парето), географизм (Ш. Монтескье, Г. Бокль, Л.И. Мечников), квантовый механицизм (Э. Шредингер). Современной формой методологического редукционизма является синергетизм. Вторая – биологический редукционизм, представленный классическим социал-дарвинизмом (У. Беджгот, К. Руайе, В. Шальмайер, Г. Ратценхофер), расово-антропологической концепцией (А. де Гобино, Х. Чемберлен, М. Грант, Ж-де Ляпуж), органицизм (П.Ф. Лилиенфельд, А. Шеффле, Г. Гегель). Третья – этноцентризм (Л. Гумплович, У. Самнер, Л.Н. Гумилев).

Значимой является социологическая теория, появившаяся в качестве оппозиционирующей натурализму. В её основу положена установка на признание органической включённости общества в природную среду при учёте действия определённых законов, и в то же время на констатацию качественного своеобразия социальной реальности, её несводимости к другим видам реальности (Э.Дюркгейм, Л. Гумплович, О. Шпан).

Для познания социальных феноменов важна психологическая теория, которая нашла выражение в психологическом эволюционизме (Л. Уорд, Ф. Гиддингс), в инстинктивизме (У. Мак-Дугал, У. Джеймс, Л. Бернارد), в теории подражания (Г. Тард, Д. Болдуин), в концепциях школы психологии народов (Г. Лебон, М. Лацарус, Х. Штейнталь), в классическом психоанализе

(З. Фрейд). На основе психологической теории сложилась социопсихологическая теория, в развитии которой сыграли роль акценты на социальные факторы поведения человека и его деятельности в обществе (К. Хорни, А. Адлер, К.-Г. Юнг, Э. Фромм).

В объяснении социально-гуманитарных феноменов должна широко применяться культуроцентристская теория (культурно-историческая) (В. Дильтей, В. Виндельбанд, Г. Риккерт), которая представляет культуру как самостоятельную, наряду с природой, онтологическую реальность, составляющую основу бытия общества, рассматривающая понимание механизмов динамики культуры как условие познания общества в его историческом развитии, а также философско-исторические концепции, которые оформились на её основе: концепция «морфологии культуры» (О. Шпенглер), концепция «локальных цивилизаций» (А. Тойнби), концепция общества как суперсистемы (П. Соркин) и др.

В наши дни среди методологов утверждается намерение создать синтетическую теорию или модель рассмотрения социально-гуманитарных феноменов, которая может вобрать в себя эвристические компоненты существующих теорий. При этом в науке представлена и другая точка зрения: синтез социально-гуманитарного знания должен осуществляться в рамках единой социально-научной картины мира, а не путём формирования универсального методологического средства постижения социума. В любом случае, можем констатировать, в науке вызрела убежденность в пересмотре методологических подходов к постижению социальной реальности, трактовке социально-гуманитарного знания.

Основные черты новой формирующейся методологии социально-гуманитарного познания описала Г.И. Курочкина, выделив её характерные особенности: сближение естествознания и социально-гуманитарных наук; сведение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов – рациональных и иррациональных, научных и ненаучных, экзотерических и эзотерических; усиление внимания к собственным гносеологическим и методологическим проблемам; широкое внедрение аппарата герменевтики, культурологии; активное внедрение в социальное познание идей и методов синергетики и возрастание, в связи с этим, роли статистически-вероятностных методов и приёмов; повышение внимания к случайным, неопределённым, нелинейным процессам, к нестабильным открытым системам, в целом развитие так называемого «нелинейного мышления»; резкое изменение субъект-объектных отношений в сторону субъективного фактора, поворот к конкретному человеку; формирование и утверждение новых регулятивов человеческой деятельности: приоритет традиции сменился признанием безусловной ценности инноваций, новизны, оригинальности, нестандартности, наблюдается переход от установок на неограниченный прогресс, беспредельный экономический рост к представлениям о пределах роста, гармонизации экономической экспансии природы; создание целостной концепции жизнедеятельности человека в единстве его социальной и биологических сторон; усиливающееся стремление представителей гуманитарных наук повысить концептуальный, теоретический статус на основе новых методологических подходов, понятий,



категорий, принципов, методологических и философских установок, идеалов и т.п.; возрастание внимания к диалектике; ориентация современной гуманитарной методологии не только на познание, но и на социально-историческую практику, т.е. теоретизация и методологизация последней [3, с.109–113].

Фундаментальные концепции и теории социально-гуманитарного познания должны коррелировать с педагогической методологией, определяющей организацию учебного познания социально-гуманитарных феноменов. Конкретно-научный и технологический уровни методологии социально-гуманитарного образования должны быть представлены научно-педагогическими подходами, принципами, обуславливающими образовательные цели, стратегии осуществления образовательной деятельности, модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, дидактический и методический инструментарий решения практических задач обучения. Уровень конкретно-педагогической методологии должны представлять следующие научно-педагогические подходы:

- аксиологический подход – обуславливает равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных, этнических ценностей;

- антропологический – устанавливает системное использование данных всех человековедческих наук и их учёт при планировании и реализации системы обучения социально-гуманитарным знаниям;

- системный – ориентирует педагогический процесс на выделение в нём и развивающейся личности системообразующих связей и отношений, на установление и изучение того, что в педагогической и дидактической системах является главным, а что второстепенным;

- личностный – направляет педагогическую деятельность и дидактический процесс на личность как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности обучения;

- полисубъектный – определяет направленность педагогического процесса на позитивный потенциал обучающихся, стимулирование их постоянного развития и самосовершенствования;

- деятельностный – нацеливает учебный процесс на вовлечение обучающихся в полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность;

- компетентностный – устанавливает новый тип образовательных результатов, несводимый к комбинации сведений и навыков, ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода задач, проблем, к деятельности; в качестве образовательных результатов рассматривает компетентности, возникающие как способность решать сложные практические задачи социальной деятельности.

Функции методологии социально-гуманитарного образования воплощаются в методологических принципах организации и проведения учебной деятельности, сочетающих принципы педагогической деятельности и принципы социально-гуманитарного познания. Назовём и дадим краткую характеристику принципов осуществления учебной деятельности по передаче социально-гуманитарных знаний. Среди таких, на наш взгляд, можно рассматривать:

– принцип целостности организации процесса обучения социально-гуманитарным знаниям: учёт сущностных сил личности (возрастных, половых особенностей, уровня развития, направленности, убеждений), разнообразия внешних влияний на процесс обучения, раскрытие механизма, этапов развития, условий и факторов, от которых зависит качество обучения;

– принцип сочетания сущего и должного: соотнесение плана сущего (существующего) и плана должного, объяснительных и прогностических элементов, что не исключает применения разнообразных видов деятельности, в которых одна из сторон выступает как ведущая, в том числе, инновационных, творческих;

– принцип объективности: проверка каждого применяемого педагогического действия несколькими взаимодополняющими и взаимокорректирующими методами, постоянный самоконтроль педагогической деятельности;

– принцип единства обучения, воспитания и развития личности, определение степени влияния процесса и результата формирования системы социально-гуманитарных знаний на развитие и самосовершенствование обучающихся;

– принцип изучения процесса формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся в изменении, развитии, во взаимосвязи с другими явлениями и с учетом противоречий возникающих между ними;

– принцип историзма и современности, способствующий формулированию опорных позиций педагога в процессе передачи социально-гуманитарных знаний обучающимся, учитывающий в процессе решения дидактических задач педагогического наследия, обобщение накопленного педагогической наукой опыта решения проблем формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся к настоящему моменту;

– принцип педагогической эффективности, ориентирующий педагогический процесс на актуальный результат, на позитивную цель, на экономический эффект результатов обучения.

Отдельно остановимся на принципах, характерных исключительно для организации социально-гуманитарного познания и решения практических проблем преподавания социально-гуманитарных знаний. Для их краткой характеристики воспользуемся разработками В.В. Ильина [4, с.122–125]:

– принцип гуманизма, предусматривающий в процессе социально-гуманитарного познания рассмотрение общества как средства, а человека как цели постижения;

– принцип терпимости, предписывающий применение этической толерантности к продуктам деятельности, творчества, легализация здорового плюрализма, восприимчивость к аргументам, отсутствие идиосинкразии (изменения чувствительности) к инакомыслию;

– принцип условности, описывающий понимание относительности собственных результатов и того, что возможны более адекватные решения;

– принцип аполитичности, предписывающий следование эпистемологической реалистичности, автономности, самодостаточности, соблюдение системы запретов на использование идеологем, мифологем, утопий, ориентаций на предрассудки;

– принцип антиактивизма, определяющий соблюдение деятельной, политической абсистенции (уклонение, отсутствие), стремление к объяснению, а не изменению мира.

Рассмотрев методологические основания социально-гуманитарного образования, можно очертить его формирующуюся парадигмальную модель, для которой характерны следующие приоритеты: стратегическая цель социально-гуманитарного образования – формирование готовности обучающихся к постоянному самообразованию, саморазвитию и совершенствованию; непосредственная цель – сформированные знания и социальная деятельность, активность обучающихся; выстраивание субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса; вариативность образования при сохранении единого образовательного пространства; фундаментализация; индивидуализация социально-гуманитарного образования; применение активных и интерактивных видов учебной деятельности; технологизация образования; внедрение в учебный процесс современных информационных технологий; выстраивание трёхуровневой результативности обучения (личностный, предметный, метапредметный уровни).

Считаем, что данные приоритеты должны уже сегодня учитываться в процессе выбора целей обучения, конкретных подходов к проектированию учебного процесса, в процессе решения конкретных задач образовательной практики.

#### Список литературы

1. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. / В.В. Ильин – М.: Издательство МГУ, 1974. – 136 с.
2. Курочкина Г.И. Философия социально-гуманитарных наук / Г.И. Курочкина. – Воронеж : ВГТУ, 2007. – 157 с.
3. Ромек Е.А. Общество знания. Дисциплинарная структура и роль социально-гуманитарных наук в процессе социальных трансформаций : учеб. пособие / Е.А. Ромек – Ростов-н/Д, 2008. – 93 с.
4. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. : ил., – (Философы России XX века).

Dyatlova E.N.

#### The methodological bases of the modern paradigm of socio-humanitarian education

*The article describes the system of methodological knowledge that is based on the analysis of classical and modern philosophical works and that defines the modern paradigm of socio-humanitarian education in the context in question of transformations both in the theory of socio-humanitarian knowledge and in the practice of teaching socio-humanitarian knowledge. Moreover it emphasizes the relevance of the problem of content and methodological updating of the existing system of teaching socio-humanitarian knowledge in modern comprehensive schools.*

**Key words:** socio-humanitarian education, comprehensive school, methodology of socio-humanitarian education, educational paradigm.

**Давыскиба Оксана Викторовна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
фундаментальной математики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПИУ»  
*davidovao@list.ru*

## **Некоторые подходы к определению понятия «адаптивность» в контексте управления образовательными системами**

*В статье обосновывается актуальность изучения проблемы управления развитием образовательных систем, понятия «адаптивность» в контексте сформулированной проблемы. Проанализированы различные подходы к определению понятия «адаптивность». Рассмотрены методологические основы теории адаптивного управления. Приводится теоретическое обоснование использования адаптивного подхода при управлении образовательными системами в условиях непрерывной модернизации и реформирования.*

**Ключевые слова:** управление образовательными системами, развитие образовательных систем, адаптивность, адаптивное управление.

Интеграция системы образования Луганской Народной Республики в образовательное пространство Российской Федерации, разработка и внедрение новых государственных образовательных стандартов, оптимизация системы образования обуславливают качественные изменения в системе образования, поиск новых подходов и технологий в обучении, новых образовательных систем.

С другой стороны, для того, чтобы оценить и проанализировать эффективность применяемых нововведений, необходимо получить результат по завершению процесса обучения. Однако в системе образования данный процесс занимает достаточно длительное время (школьное образование – 11 лет, бакалавриат – 4 года, специалитет – 5 лет и т.д.). Следовательно, в современных реалиях развития общества система образования находится в процессе постоянной модернизации и реформирования.

Таким образом, особую актуальность приобретает изучение понятия «адаптивность» в контексте управления развитием образовательных систем.

Вопросам управления образованием уделяется достаточное внимание в научных исследованиях: теоретические и методологические основы управления образовательными системами (В.Г. Афанасьев, В.И. Зверева, Л.Б. Ительсон, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, А.А. Орлов, Г.Х. Попов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова); проблемы адаптивного управления в образовании, управления адаптивными системами (педагогические технологии адаптивной школы, адаптивная система образования) (Л.В. Батан, П.Я. Гальперин, А.С. Границкая, Т.И. Давыденко, Н. П. Капустин, А.А. Леонтьев, Т.И. Шамова и др.); вопросы технологии адаптивного управления (Г.К. Зайцев, Н.К. Ковш, В.А. Милькоп и др.).

Целью статьи является теоретическое обоснование понятия «адаптивность» в контексте управления образовательными системами на основе анализа существующих подходов в научных исследованиях.

В общем смысле под адаптивностью в научных концепциях понимают свойство органических и неорганических систем, определяющее успешность их существования в меняющейся окружающей реальности.

В словаре практического психолога понятие «адаптивность» трактуется как тенденции функционирования системы целеустремлений, определяемые соответствием или несоответствием ее целей и достигаемых в ходе деятельности результатов. Адаптивность выражается в их согласованности [4].

Например, в педагогическом терминологическом словаре адаптивность трактуется как способность к гибкой переориентации содержания, форм и методов обучения [4, с. 4].

Адаптивность – тенденции соответствия между целями и достигаемыми результатами деятельности. Адаптивность выражается в согласовании целей и результатов. Под воздействием воспитания и обучения, условий и образа жизни уровень адаптивности повышается или понижается [1].

Следовательно, в контексте исследуемой проблемы необходимо рассматривать развитие образовательных систем, их приспособление, адаптацию к различным инновационным процессам развития общества.

Особенностью становления управления образовательными системами, к примеру, в зарубежных странах, считаются модели, основанные на социальных, педагогических, психологических теориях: 1) базируется на критерии экономической эффективности образовательной системы, где образовательная система рассматривается как закрытая, рациональная система, управление которой направлено на обеспечение ее эффективности; 2) основывается на критерии педагогической эффективности; образовательная система рассматривается как полуоткрытая, естественная система, управление которой направлено на интеграцию составных элементов с целью оптимизации ее функционирования (в данном случае акцент делается на человеческих отношениях и управленческом поведении); 3) базируется на критерии гибкости и основывается на теории управления развитием (образовательная система при таком подходе рассматривается как открытая, адаптивная система, при управлении которой предпочтение отдается ситуационным переменным внешней среды с целью обеспечения ее гибкости); 4) базируется на критерии релевантности, в основе – экзистенциализм, диалектический метод, критический реализм, теория человеческих отношений. При этом образовательная система рассматривается как целостная система взаимодействующих элементов.

Среди рассмотренных моделей управления образовательной системой, на наш взгляд, наиболее эффективными являются модели, которые опираются на критерии гибкости и релевантности. Во-первых, с точки зрения системного подхода соответствуют сущности и содержанию понятия «образовательная система»; во-вторых, позволяют рассматривать образовательную систему в условиях развития общества как гибкую, вариативную, адаптивную систему, требующую адекватную ей систему управления.

При изучении социологического аспекта адаптивного подхода в управлении инновационным образованием автор [1] определяет адаптивный подход в качестве методологического обоснования в обучении, стратегии и тактики развития современной школы и системы образования. Основными признаками адаптивного подхода в образовании, по мнению исследователя, являются: сбережение психического, физического и нравственного здоровья субъектов образования; реализация здоровьесберегающей функции системы образования; создание благоприятного макроклимата в ней; построение образования на основе здоровьесбережения средствами адаптивных технологий обучения, воспитания и управления; адаптивное и адаптирующее повышение квалификации педагогов; гибкое и гуманистическое взаимодействие участников образовательного процесса.

Также, следует подчеркнуть позицию исследователя о том, что в условиях нестабильности структуры системы образования, обусловленной инновационным характером развития, наиболее эффективным является адаптивный подход к управлению. Другими словами, управление процессами принятия и исполнения решения относительно внедрения и развития нововведений целесообразно осуществлять на основе идей адаптивного управления [3, с. 130].

Весомым результатом для данного исследования является разработанная П.И. Третьяковым [7] концепция адаптивного управления педагогическими системами. Согласно с мнением автора, что в усложнившейся образовательной и воспитательной среде последнего времени, а также в условиях отсутствия адекватных научно-практических подходов, которые позволили бы педагогам ориентироваться в данной ситуации, необходимость разработки такой концепции давно назрела.

Предложенная концепция адаптивного управления педагогическими системами включает положения современной теории управления, психотерапии и психологотерапии. Под адаптивной системой исследователь понимает систему, которая обладает способностью к приспособлению. При этом адаптивная образовательная среда рассматривается как социально-педагогическая система, которая приспосабливается к условиям изменяющейся внешней среды. А именно:

- стремится максимально адаптироваться к личности с учетом ее индивидуальных особенностей;
- гибко реагирует на собственные социокультурные изменения (по возможности).

В научной литературе в последнее время активно изучаются адаптивные системы обучения, адаптивные модели образовательного учреждения, адаптивные управляющие системы и др. не только в психолого-педагогических, социологических аспектах, но и с точки зрения технических наук. Это продиктовано, прежде всего, тенденциями преобразования современного общества, развитием технических возможностей современных информационных технологий и их применением в системе образования на разных уровнях.

Так, Б.Я. Советов [6], изучая процесс моделирования систем, под адаптацией подразумевает процесс изменения структуры, алгоритмов и характеристик системы на базе информации, которую получают в процессе управ-

ления для достижения оптимального состояния или же поведения системы при исходной неопределенности и изменяющихся условиях работы системы при взаимодействии с внешней средой. При этом характерной чертой адаптации считается текущее накопление информации о процессе функционирования системы и внешней среды с последующим использованием полученных данных с целью совершенствования выбранного показателя качества работы системы [8].

По мнению Л.А. Растригина [5], при разработке формальных способов синтеза управления адаптивной интеллектуальной дидактической системой следует опираться на теоретико-экспериментальные математические модели стохастической идентификации, методы математического программирования и на эвристические методы решения задач адаптации, оптимизации и управления педагогических систем.

В теории управления адаптивность, например, связана с основными типами управляющих систем:

- разомкнутое (наличие цели, которая определяет действия для достижения этой цели), отсутствие обратной связи упрощает управление, задача изменить что-либо в управлении не ставится;
- замкнутое (управление с обратной связью), предполагается возможность изменять управление в зависимости от его влияния на конечный результат;
- адаптивное (наличие модели управляемого объекта, в которой анализируются возможные последствия управления).

Таким образом, на основе анализа существующих подходов в научных исследованиях понятия «адаптивность» показано: что адаптивность относится к междисциплинарным научным подходам (философии, социологии, психологии, педагогике, общей теории управления, кибернетике); необходимо рассматривать развитие образовательных систем как их приспособление, адаптацию в условиях непрерывной модернизации и реформирования системы образования в целом.

Перспективами дальнейшего исследования сформулированной проблемы является изучение теории и практики процесса управления образовательными системами на разных этапах его исторического развития.

#### Список литературы

1. **Адаптивность** [Электронный ресурс] // Педагогический словарь. – URL: <http://www.вокабула.рф/словари/педагогический-словарь/> (дата обращения: 20.11.2020).
2. **Адаптивность** [Электронный ресурс] // Словарь практического психолога. – URL: <https://med-tutorial.ru/dict-psiholog/term/41> (дата обращения: 20.11.2020).
3. **Заруба Н.А.** О методологической концепции адаптивного управления образованием: социологический аспект / Н.А. Заруба // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. – 2016. – № 37(2). – С. 128–132.
4. **Основные понятия и термины системы образования** : [словарь] / [подгот. под рук. Ф.Н. Петровой и А.С. Шуликова] ; М-во внутр. дел России, Тюм. юрид. ин-т. – Тюмень : Тюм. юрид. ин-т МВД России, 2001. – 50, [1] с.

5. Растрингин Л.А. Современные принципы управления сложными объектами / Л.А. Растрингин. – М. : Сов. радио, 1980. – 232 с.
6. Советов Б.Я. Моделирование систем: учеб. для вузов / Б.Я. Советов. – М. : Высш. шк., 2001. – 315 с.
7. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков, С.И. Митин, Н.Н. Бояринцева. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
8. Шмарион Ю.В. Теоретические основы управления адаптивными интеллектуальными образовательными системами [Электронный ресурс] / Ю.В. Шмарион, И.А. Воробьёва. – URL: [http://www.rusnauka.com/10\\_NPE\\_2008/Pedagogica/30072.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/30072.doc.htm).

**Davyskiba O.V.**

**Some approaches to the definition of «adaptability» in the context of educational systems management**

*The article substantiates the relevance of studying the problem of managing the development of educational systems, the concept of «adaptability» in the context of the formulated problem. Various approaches to the definition of «adaptability» are analyzed. The methodological foundations of the adaptive management theory are considered. The article provides a theoretical justification for the use of an adaptive approach in the management of educational systems in the context of continuous modernization and reform.*

**Key word:** *management of educational systems, development of educational systems, adaptability, adaptive management.*



## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 37.013.43

Гончарова Виктория Сергеевна,  
канд. искусствоведения,  
доцент кафедры музыкального педагогического образования  
ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»  
druzja\_akademii@mail.ru

### Роль и значение искусства в процессе формирования духовных потребностей и интересов будущего педагога

*Статья посвящена вопросам формирования духовных потребностей и интересов будущих педагогов средствами искусства. Проанализированы формы творческого развития личности студентов во внеурочной деятельности Института педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». Обосновано, что роль искусства заключается в том, что оно является духовно-практическим способом освоения действительности, включающим отражение многообразия взаимоотношений человека с миром.*

**Ключевые слова:** *духовные потребности и интересы, развитие личности, искусство, музыка.*

Глобальное осмысление искусства как духовно-практического явления культуры открывает новые перспективы для определения его мировоззренческой направленности, для уточнения конкретных связей художественного творчества с эмпирическими формами человеческого бытия, практическим сознанием. Одним из важнейших законов развития искусства на данном этапе является углубление и обогащение концепции личности как выражения растущей социальной и творческой активности, повышения уровня сознательности и гражданской ответственности.

Сейчас, когда утрачены моральные ориентиры, проблема формирования духовных потребностей и интересов будущих педагогов стала особенно актуальной. Интерес к этой проблеме обусловлен процессами, которые происходят в Республике и в жизни всего общества. Они требуют безотлагательных изменений практически во всех сферах современной жизни и мобилизации внутренних возможностей каждого человека.

Перед педагогикой сегодня, наряду с традиционными задачами, встают задачи творческого развития личности, где каждый человек приобретает особую ценность и значимость, и в первую очередь, уникальностью своего существования.

Исследованием основ духовного роста и развития человека занимались Е.В. Белкина, Т.И. Гризоглазова, О.М. Котикова, Е.В. Коцюба, Е.П. Крупник,

Ю.Б. Мудрик, Б.Т. Лихачев, Г.О. Фрейдман, С. М. Жуков, Г.П. Шевченко. Исходя из теоретических утверждений этих ученых, важно констатировать, что основу для духовного роста и самоопределения личности составляет искусство, а базой его жизнеспособности являются неразрывные связи с духовными потребностями и интересами людей.

В наше время личностно-ориентированный подход в профессиональной педагогике особенно важен, поскольку на первый план выходит концепция гуманизации образования. Основные моменты концепции раскрываются в таких проявлениях, как эмпатия, доверие, сотрудничество, творчество, поощрение, уважение достоинства и прав студента, открытость, педагогический оптимизм, психическая безопасность, развитая культура общения и тому подобное. Предметом гуманистической психологии выступает личность, а также проблемы личностного развития и самосовершенствования [3, с. 125].

Истоки гуманистической концепции образования мы находим в трудах Протагора («Человек - мера всех вещей»), Сократа, Платона, Аристотеля и римских философов – Плутарха, Сенеки и других. В эпоху Возрождения, когда человека считали высшей ценностью, произошел необычайный взлет человеческого духа. Достаточно вспомнить таких выдающихся сторонников идей гуманизма, как Сирано де Бержерак, Томмазо Кампанелла, Томас Мор, Франсуа Рабле, Ян Коменius и других. Позднее к этой плеяде присоединились представители новой эпохи – Мишель Монтень, Жан-Жак Руссо и Лев Толстой, которые выдвигали идеи бесплатного образования, позволяющие каждому человеку развивать свои природные данные. Так, Й.-Г. Песталоцци считал, что цель воспитания заключается в том, что человек поднимается до ощущения внутреннего достоинства своей природы [1, с. 120].

Гуманистический подход как самостоятельное направление в науке появился в 1950-х годах. Согласно ему, человек считается активным творческим существом, способным влиять на свою судьбу. Основоположники гуманистического подхода отмечали, что кризис современного общества связан с обесцениванием привычных моральных и духовных ценностей. В частности, К. Роджерс подчеркивал, что социальная среда может способствовать или препятствовать самосовершенствованию человека. Он считал, что необходимо создавать условия, способствующие сохранению духовности, формированию духовных потребностей и интересов личности.

По своей природе именно искусство противостоит неорганизованности и хаосу, стремясь помочь человеку упорядочить (гармонизировать) себя в мире и мир в себе, обрести целостность. Задача искусства состоит в том, чтобы вызвать отклик, чувство, которое и даст толчок мысли, действию. Оно предлагает варианты поведения, эталоны для подражания, идеалы. Основной функцией искусства является художественная, которая и позволяет ему осуществлять целостное влияние на духовный мир человека.

Ежедневная педагогическая деятельность, полная исследований и инноваций, является творческим процессом. Социокультурная практика человеческого общества ясно указывает на то, что творчество является продуктом высокой общей и эмоциональной культуры личности, интуиции, фантазии,

развитого воображения, улучшения наблюдения, воображения и духовного богатства [4, с. 14].

Искусство включает в себе чрезвычайно мощную способность развивать человека. Еще в 1890 году появилась знаменитая философская работа В. Соловьева «Общий смысл искусства», в которой автор пришел к выводу о том, что искусство «своей конечной целью должно воплотить абсолютный идеал не только в воображении, но и на самом деле - должно одухотворить, переиначить нашу настоящую жизнь. Если скажут, что такая задача и выходит за пределы искусства, то спрашивается: кто установил эти пределы? В истории мы их не находим» [2, с. 214].

Влияние искусства на формирование духовных потребностей и интересов будущих педагогов определяется самой природой искусства, «сущность которого берет свое начало от целостного и обязательного художественного осмысления мира и зависит от тех новообразований, которые связаны со спецификой художественного восприятия окружающей среды. Все виды искусства воплощают художественное и эстетическое видение мира, развитое воображение и фантазию, образное мышление, без которого невозможно любое творчество» [5, с. 16].

Практическая работа по указанной проблеме в Институте педагогики Донецкого национального университета направлена на поэтапное формирование духовных потребностей и интересов будущих педагогов средствами искусства, чему способствует активная работа во внеурочное время. Наиболее результативными в этом плане стали такие музыкально-сценические мероприятия, как:

1. Литературно-музыкальные гостиные, посвященные Всемирному дню писателя, Всемирному дню театра, Пушкинскому дню в России (День русского языка).
2. Концерты, посвященные Дню славянской письменности и культуры, Международному дню защиты детей, Дню защитника Отечества «С благодарностью в сердцах», Международному женскому дню, Дню дружбы и единения славян.
3. Форум для студентов, приуроченный ко Дню Российской науки.
4. Конкурс стихотворений и литературных эссе к Международному дню друзей.
5. Познавательно-развлекательная программа Клуб весёлых и находчивых.
6. Презентации, театрализованные беседы, фестивали и тому подобное.

Вышеуказанные мероприятия были построены на максимальном проявлении творческих способностей их участников в сочетании с выполнением различных заданий в рамках музыкально-сценической деятельности в ролях сценариста, актера, режиссера, музыканта и тому подобное.

Результатом плодотворного и созидательного творчества стала защита студенческих проектов: «Секрет гениальности «короля» вальсов», «Музыкально-ритмические движения как основа детского музыкального творчества», «Воспитательное воздействие музыки П. Чайковского на эстетическое развитие учащихся», «Сказочные образы в творчестве Н. Римского-Корсакова»,

«Эстетическое воспитание учащихся младших классов средствами музыки через восприятие симфонической сказки С. Прокофьева «Петя и Волк», «Развитие гражданской культуры учеников начальных классов средствами искусства» и другие.

Организация музыкально-сценических мероприятий в Институте педагогики направлена на то, чтобы пробудить творческие способности у каждого студента – будущего педагога. Именно под влиянием искусства происходит трансформация сознания личности, его мировоззрения. Воспринятые творческим воображением и глубоким сопереживанием художественные образы переходят в план личностных смыслов индивида, оказывают содействие выбору его ценностных ориентаций, побуждают к созданию красоты во всех ее проявлениях в соответствии с выбранным идеалом.

Разнообразное и гармоничное развитие личности как первоочередная задача общества XXI века должна быть поставлена всей системой среднего и высшего образования в качестве основной цели обучения. Развитие творческого потенциала будущего учителя предопределяется требованиями государства к высокому профессионализму, личностным качествам и общим знаниям [6, с. 157].

Творческий потенциал личности – сложная структура, включающая эмоциональную культуру, систему культурологических, профессионально-педагогических знаний, широкую общекультурную эрудицию, генетически заложенный талант, гуманитарный кругозор, образное мышление, способность моделировать разнообразные способы творческой деятельности. Каждый человек обладает ярко выраженным индивидуальным творческим потенциалом, эффективным средством развития которого является искусство.

Будучи неотъемлемой частью духовной культуры, искусство способно не только беречь социально-исторический опыт овладения реальностью, но и накапливать его духовный и творческий потенциал. Специфика искусства заключается в том, что оно не организует сферу теоретического усвоения реальности, но является духовным и практическим способом усвоения реальности, в том числе отражением разнообразия взаимоотношений человека с миром. Нельзя недооценивать в этой связи способность искусства к целостному, всеобъемлющему охвату действительности, синтезированию универсального человеческого опыта. Искусство как бы берет на себя функцию гармонизации общественного сознания и чувств, постигает мир в противоречивом единстве реального и идеального, реального и возможного, конечного и бесконечного. Его различные типы способствуют включению личности в процесс совместного творчества с художником (восприятие произведения, его эстетическая оценка, эстетическое суждение).

Влияние искусства на развитие творческого потенциала личности определяется всей организацией педагогического процесса, в результате которого воспитывается творческое мышление, развивается творческий потенциал, формируются духовные потребности и интересы.

Характерной чертой нашего учебного заведения является стремление сделать максимально творческими все формы жизни студента – будущего педагога, привлечь их к участию в коллективной музыкальной и творческой

деятельности. Потому что человек с развитым эстетическим чувством непременно обладает и нравственным чувством, ибо имеет внутренний доступ к сфере трансцендентного. Именно такое направление воспитательной работы Института педагогики Донецкого национального университета является важным и актуальным.

#### Список литературы

1. **Абдуллин Э.Б.** Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Прометей, 2013. – 432 с.
2. **Каган М.С.** Музыка в мире искусств / М.С. Каган. – СПб. : Музыка, 1996. – 312 с.
3. **Кан-Калик В.** Педагогическое общение в работе учителей-новаторов // Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 167 с.
4. **Космовская М.Л.** Музыкальное образование в ракурсе изменяющегося сознания России / М.Л. Космовская // Современное музыкальное образование – 2003 : Материалы международной научно-практической конференции (9-11 октября 2003г.). – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 14–15.
5. **Морозова Н.В.** Интегративный подход в обучении как основа профессиональной компетентности будущего учителя музыки и педагога дополнительного музыкального образования / Н.В. Морозова // Художественное образование: региональный опыт, открытая перспектива : материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Пермь, Изд-во ПГИК, 2016. – С. 15–23.
6. **Трегубова Л.Н.** Использование функциональной музыки в учебном процессе / Л.Н. Трегубова // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. – Пермь : Пермское книжное издательство, 1972. – С. 150–163.

Goncharova V.S.

#### The role and importance of art in the process of forming the mental needs and interests of the future teacher

*The article is devoted to the formation of mental needs and interests of future teachers by means of art. The author analyzes the forms of creative development of the personality of students in extracurricular activities of the Institute of Pedagogy of Donetsk National University. It is substantiated that the role of art lies in the fact that it is a mental and practical way of mastering reality, which includes reflecting the diversity of a person's relationship with the world.*

**Key words:** *mental needs and interests, personality development, art, music.*

Жадан Руслан Витальевич,  
аспирант  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
bernar9583@gmail.com

## Проблема формирования педагогического артистизма будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки

*В статье рассматривается педагогический артистизм будущих учителей музыки как важное профессиональное качество личности, способствующее успешной самореализации и решению профессионально-творческих задач.*

**Ключевые слова:** артистизм, артистизм самовыражения, педагогический артистизм, учитель музыки, музыкально-педагогическая деятельность.

Сегодня одним из главных направлений высшего педагогического образования является не только фундаментальная подготовка высококлассного специалиста-педагога, но и формирование всесторонне развитой личности, способной мобильно ориентироваться в современных условиях, при этом находя пути решения тех или иных образовательных задач. Профессиональная подготовка современного учителя музыки предполагает овладение музыкально-педагогическим комплексом знаний и умений, позволяющим анализировать педагогический процесс, умело сочетая художественно-образное и логическое мышление, применяя элементы актерского перевоплощения и импровизации. При изучении педагогического творчества и активизации роли учителя в педагогическом процессе возникает проблема формирования педагогического артистизма – важного профессионального качества личности, направленного на успешное решение профессионально-творческих задач [6, с. 27].

Педагогический артистизм является необходимым базовым элементом в публичном общении и педагогической деятельности, отображая творческую активность и самореализацию учителя музыки. Идея использования достижений театральной педагогики в подготовке учителя разработана в трудах Ю.П. Азарова, И.А. Зязюна, Н.Н. Тарасевича, В.М. Букатова и др; вопросы формирования артистизма и актерско-сценических умений в педагогической деятельности нашли отражение в работах Д.А. Белухина, И.М. Гальперина, О.М. Головенко, С.А. Казачкова, В.А. Кан-Калика, Т.М. Короткова, Л.С. Майковской, Н.Д. Никандрова и др. Разработкой проблемы педагогического артистизма занимались такие исследователи, как Ш.А. Амонашвили, О.С. Булатова, Ж.В. Ваганова, Н.А. Войтлева, Г.А. Гарипова, В.И. Загвязинский, В.П. Кузовлев, С.Д. Якушева и др.

Анализ научных работ показал, что вопрос профессиональной подготовки педагогов рассматривался с позиций профессионально важных качеств личности, а подготовка будущих учителей музыки рассматривается с пози-

ции одного из подходов: музыкальная педагогика, психология, музыковедение, музыкально-инструментальное исполнительство и т.д. Между тем, данная проблема носит междисциплинарный характер. Всестороннее внимание исследователей к данной проблематике свидетельствует о ее актуальности и недостаточной разработанности.

Целью статьи является определение наиболее значимых профессиональных и личностных качеств, необходимых современному учителю музыки, на основе анализа понятия педагогического артистизма в работах ведущих исследователей в области профессиональной подготовки.

В современном толковом словаре под редакцией Т.Ф. Ефремовой артистизм толкуется, с одной стороны, как художественная одаренность, а с другой, – как результат овладения высоким творческим мастерством при воплощении художественного образа [7, с. 234–235]. От современного педагога требуется не только совершенное владение предметом, который он преподает, не только владение педагогическими технологиями, современными дидактическими подходами, педагогической психологией, но и в определенной степени владение артистизмом, искусством актерского мастерства. Деятельность учителя музыки направлена на осуществление просветительской функции, поскольку именно на педагога возложена важная миссия носителя и проводника традиционных и новейших идей и взглядов в области мировой художественной культуры. Педагогическое мастерство учителя музыки и актерское мастерство театрального артиста предполагает деятельность в публичной обстановке, что позволяет нам говорить о взаимопересечении педагогической профессии и актёрской.

Исследования в области сценического мастерства указывают на необходимость коммуникационного взаимодействия со слушателями (зрителями) и на ориентированность внешнего самовыражения самого исполнителя. Исследователь театральной культуры И.М. Лисовец указывает на то, что: «Любая внешне исполненная деталь, являясь элементом художественной формы, выступает «смыслоносной», и понимание этой особенности произведения рекомендуется включать в культуру художественного общения как у создателей спектакля, так и у публики» [5, с. 61]. Проецируя данное высказывание в педагогическую деятельность, необходимо отметить, что раскрытие индивидуального артистического потенциала учителя музыки напрямую зависит от художественно-образного мышления, интерпретации, эстетики речи, выразительности, пластической культуры, при этом важно умение осуществлять музыкально-коммуникативную взаимодействие с классной аудиторией. Целенаправленное формирование педагогического артистизма личности будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки становится актуальной научной проблемой. За последние годы появилось значительное количество работ, посвященных данной тематике. Среди них работы Д.Б. Белухина, Л.А. Баренбойма, Л.С. Майковской, Ю.П. Азарова, В.М. Букатовой, в которых раскрывается роль и значение применения элементов театрального мастерства в современной педагогической деятельности учителя. В работе В.А. Кан-Калика и В.Н. Никандрова «Педагогическое творчество», педагогический артистизм рассматривается как необходимое условие, обеспечиваю-

щее продуктивность образовательного процесса, а именно «выполнение педагогом ролей сценариста, где педагог выступает как режиссер, артист и критик одновременно» [4, с. 13–15].

Педагогический артистизм – это умение педагога с помощью художественного слова, эмоционального воздействия (то есть эмоционального перевоплощения во время урока в зависимости от его драматургии) направить свои усилия на формирование эмоционально-образного состояния учащихся. Несмотря на фрагментарный характер высказываний большинства ученых по проблеме артистизма, в них содержится много принципиально важных моментов, которые, при их обобщении и систематизации, открывают вполне реальные пути решения проблемы формирования педагогического артистизма будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки.

Целесообразно отметить, что педагогический артистизм учителя музыки включает в себя ряд «естественных» и приобретенных качеств личности, а именно:

– лекторское мастерство (говорить эмоционально, образно, ярко, то есть владение художественно-образным языком);

– способность к педагогическому общению (умение строить беседу со школьниками, выстраивать логику общения, продумывать вопросы, уметь предусмотреть ответы детей и самое главное — уметь достичь доброжелательного тона в общении с классом);

– умение учителя в совершенстве владеть интонацией голоса (речь идет не только об интонации речи, но и об интонационно-смысловом планировании художественно-педагогической деятельности на уроке музыкального искусства);

– умение удерживать произвольное внимание учащихся с помощью эмоционально наполненных интонаций, превращая эмоции жизненные в эмоции музыкально-эстетические [5, с. 35–37].

Педагогический артистизм учителя музыки способствует заинтересованности школьников музыкальным искусством, помогает им почувствовать причастность к рождению художественного образа и воплотить этот образ через выполнение или участие в выполнении музыкального произведения. Ряд выдающихся музыкантов-педагогов (И.В. Арановская, Л.А. Баренбойм, А.Б. Гольденвейзер, Н.Л. Гродзенская, Г.Г. Нейгауз, К.М. Игумнов, Г.М. Цыпин, В.Н. Холопова и др.) считают, что в основе формирования педагогического артистизма должны быть положены настоящий демократизм, отсутствие давления, прессинга, внешнего нажима, поскольку точкой отсчета всегда остается ученик с его особым мышлением, способностями и желаниями.

Таким образом, на основе высказанных суждений касаясь сущностной характеристики «педагогического артистизма», можно сделать вывод, что указанный феномен, является как способностью к художественно-образному перевоплощению, так и многоуровневой системой личностных качеств, позволяющей педагогу ощутить свободу самовыражения, воссоздать необходимый воплощаемый образ с помощью своего голоса, мимики, жестов и т.д. [1, с.45–47]

Делая акцент на личностно-индивидуальные психологические качества, современный учитель музыки имеет возможность не только раскрыть вну-



тренне-духовные ресурсы, часто сокрытые внешним видом, но и в большей мере и мобилизовать те из них, в основе которых кроется «умение воплощать мысль и переживание в образе, поведении, слове...» [2, с. 37].

Артистичность самовыражения учителя в процессе обучения – это раскрытие личностно-индивидуальной, уникальной педагогической манеры, которая характеризуется целостной системой базовых элементов педагогического артистизма:

– индивидуальной «трансляцией» мыслей и настроений при воплощении эмоционально-выразительных и художественных средств и методов в обучении, харизматичностью, обаянием, свободой, сценической раскованностью;

– умением мобильно-ориентироваться в педагогических условиях, непредвиденных обстоятельствах; импровизировать в любой ситуации, владеть саморегуляцией своего психического состояния; стремиться к раскрытию творческого внутреннего потенциала;

– способностью к сценическому педагогическому перевоплощению, эмпатии, рефлексии, психоэмоциональной идентификации, вербальных и невербальных средств музыкальной коммуникации и др.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что педагогический артистизм – это не только способность к перевоплощению, а целостная система личностных качеств, способствующих свободному самовыражению личности. Тем самым, личность как бы создает себя заново. Этот процесс включает в себя не только замысел, но и воплощение этого замысла. Успешность его зависит от глубины подготовительной работы и от высокой степени сформированности личности.

#### Список литературы

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
2. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Ваганова Жанна Валентиновна. – Тюмень : ТГУ, 1998. – 197 с.
3. Казахватова Л.А. Педагогический артистизм в профессиональной деятельности педагога-музыканта / Л.А. Казахватова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2017. – № 5. – С. 42–46.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
5. Лисовец И.М. Театр как искусство общения. Культура художественного общения в искусстве театра / И.М. Лисовец // Искусство театра: Вопросы теории и практики. – Свердловск : Свердлов. гос. ун-т, 1989. – С. 58–59.
6. Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки : учеб. пособие / Л.С. Майковская. – М. : Музыка, 2005. – 109 с.
7. Словарь современного русского литературного языка / под. ред. Т.Ф. Ефремовой. – М. : ИНФРА-М, 1991. – 2189 с.

Zhadan R.V.

**The problem formation pedagogical artistism of future music teachers  
In the process professional training**

*The article is devoted to the pedagogical artistry of music teacher as a scientific problem and an important personality trait, that assists to successful self-fulfilling and determination of professional-creative assignments.*

**Key words:** *pedagogical artistry, pedagogical and artistic skills, creative activity of music teacher.*

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

## **Некоторые технологические аспекты формирования профессиональной готовности будущего бакалавра техносферной безопасности**

*В статье рассмотрены этапы формирования профессиональной готовности бакалавра техносферной безопасности в свете основных направлений обеспечения национальной безопасности Российской Федерации. Определены компоненты готовности, функциональные подсистемы и назначение активных методов обучения будущих бакалавров.*

**Ключевые слова:** формирование готовности, бакалавр техносферной безопасности, активные методы обучения.

В Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года обозначены основные направления обеспечения национальной безопасности страны [4]. Современные трансформации развития территорий России сопровождаются сегодня повсеместным снижением уровня комфортности городской среды в большинстве городов и сохранением общего неудовлетворительного экологического состояния территорий. Обеспечение национальной безопасности Российской Федерации в настоящее время невозможно без обеспечения техносферной безопасности, т.е. создания благоприятных для человека условий существования в преобразованной человеком биосфере (техносфере). Реализация намеченных в Стратегии пространственного развития РФ неотложных мер обуславливает актуальность подготовки специалистов техносферной безопасности, профессиональная деятельность которых и будет направлена на обеспечение безопасности человека в техносфере [4].

Анализ реальных небезопасных техногенных ситуаций показал недостаточный уровень готовности специалистов, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности в техносфере, в полифункциональной многоцелевой профессиональной деятельности в условиях динамичного современного производства, развитого рынка труда и услуг. Эти принципиально новые условия выдвигают иные требования к подготовке специалистов техносферной безопасности на всех уровнях профессионального образования и, в частности, к формированию готовности бакалавров техносферной безопасности к будущей профессиональной деятельности [3].

В психолого-педагогической литературе проблема профессиональной готовности специалистов (бакалавров, магистров) техносферной безопасности освещена достаточно полно [3]. В общетеоретическом плане данная проблема разработана в трудах А.А. Деркача, К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко,

Л.А. Кандыбовича, В.А. Слостенина, А.С. Белых и т.д. Несмотря на некоторые несоответствия в интерпретации феномена «готовность» и его структуры, он рассматривается как первичное и обязательное условие выполнения любой деятельности [1, 2].

Профессиональная готовность бакалавра техносферной безопасности является целенаправленным интегративным проявлением его личности, воспроизводящим наличие многоплановой системы знаний, умений, навыков, качеств, особенностей и состояний. Будучи сложным психолого-педагогическим приобретаемым состоянием, профессиональная готовность бакалавра техносферной безопасности интегрирует в себе: а) морально-психологическую; б) теоретическую; в) практическую готовность. Морально-психологическая готовность составляет мотивационно-ценностный компонент профессиональной готовности, теоретическая – составляет когнитивный компонент, практическая – составляет операционно-деятельностный компонент готовности.

Профессиональная готовность бакалавра техносферной безопасности структурно состоит из двух функционально взаимосвязанных подсистем: а) долговременной готовности как стойкого комплекса профессионально важных знаний, умений, качеств и особенностей личности, необходимых для результативной профессиональной (экспертной, надзорной, аудиторской, управленческой) деятельности; б) ситуативной готовности как психологического состояния «внутренней настроенности» на преодоление трудностей в обеспечении безопасности жизнедеятельности в техносфере, стремлении проявить творческое начало в решении проблем безопасности человека и среды обитания.

Формирование профессиональной готовности бакалавра техносферной безопасности – сложный и длительный процесс, построенный по определенной технологии. В процессе обучения в вузе развитие профессиональной готовности бакалавра техносферной безопасности проходит ряд этапов: 1) начальный этап (1–2 курсы); 2) основной этап (3 курс); 3) этап совершенствования (4–5 курсы). Каждый этап имеет свои технологические особенности. Начальный этап обучения в вузе является наиболее чувствительным периодом формирования профессиональной готовности. В этот период студенты владеют большими резервами работоспособности, высокой скоростью оперативной памяти, переключением внимания, умением решать вербально-логические задачи. Первый курс является довольно благоприятным для интенсивного формирования комплекса мотиваций, всей системы ценностных ориентаций, жизненных позиций и установок. Основными ценностными ориентациями для будущих бакалавров техносферной безопасности могут стать ценность человеческой жизни и ценность окружающей природной среды и биоты, а жизненной установкой может стать устойчивое желание сделать мир безопаснее и чище.

На первом этапе формирования профессиональной готовности будущего бакалавра техносферной безопасности решаются задачи формирования установки на обеспечение глобальной безопасности человека и окружающей природной среды, ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, к природе и человеку, становлению профессиональной Я-концепции,

а также формирования первичных профессиональных знаний и умений в использовании методов, средств спасения человека на производстве и в быту. На данном этапе обучения в вузе ведущая роль в развитии профессиональной готовности принадлежит дисциплинам психолого-педагогического цикла: «История», «Философия», «Экология», «Безопасность жизнедеятельности», «Введение в специальность». Организуя обучение студентов по данному направлению подготовки, необходимо учитывать отсутствие у подавляющего большинства из них опыта работы на производстве в службах (отделах) охраны природы, человека, его труда и здоровья, и представлений о тех чрезвычайных ситуациях, проблемы которых им придётся решать в будущем. Эти обстоятельства содержат в себе угрозу превратить процесс формирования профессиональной готовности в формальное овладение книжными знаниями [1–3].

Представляется, что решению данной проблемы будет способствовать использование в образовательном процессе активных методов обучения. Понятие «активные методы обучения» довольно условно. В активные методы обучения принято включать все приемы, стимулирующие творческую активность студентов, их самостоятельный поиск в процессе добывания знаний и приобретения практических умений.

Одним из активных методов обучения, способствующих формированию профессиональной готовности бакалавра техносферной безопасности, является решение и анализ проблемных ситуаций, появление которых возможно в системе «человек-техника-среда», и связанных, например, с дефрагментацией и восстановлением зеленого фонда города, с улучшением состояния окружающей среды и повышением уровня ее комфортности для человека, с переработкой и утилизацией твердых коммунальных, бытовых, производственных отходов, с улучшением экологического состояния конкретной реки или водоема, с улучшением условий труда на конкретном рабочем месте и т.д. Анализ и решение проблемных ситуаций, которые могут возникать при взаимодействиях в системе «человек-техника-среда», будут способствовать личностной направленности студентов на бережное отношение к человеку на производстве и в быту, к окружающей природной среде и планете в целом.

При использовании данного метода активного обучения рекомендуются разнообразные виды задач:

1. Дать ответы на вопросы, сформулированные для определенной ситуации.
2. Выбрать из числа предложенных вариантов правильное решение.
3. Выполнить анализ надёжности человеческого фактора в определенной ситуации.
4. Самостоятельно сформулировать проблему на основе анализа заданной ситуации, предложить алгоритм ликвидации последствий.
5. На основе предложенной ситуации дать профессиограммную характеристику субъектов в системе «человек-техника-среда».
6. Студентам предлагается экспозиция чрезвычайной ситуации, которая непосредственно предшествует разыгранной (рассмотренной ранее) и той, которая вызвала её. Потом студенты поочередно обыгрывают ситуацию, пытаются найти безопасное решение, минимизирующее потери.

Анализ и поиск решений чрезвычайных ситуаций техногенного и экологического характера, конечно, сочетается с групповой дискуссией. Известны разные формы проведения групповой дискуссии: свободное, программированное ведение дискуссии и некоторая промежуточная компромиссная форма. На занятиях со студентами, будущими бакалаврами техносферной безопасности, чаще всего практикуется компромиссная форма проведения дискуссии, когда ведущий (преподаватель) объединяет элементы программируемости с отступлениями в сторону свободной стратегии. Некоторые конкретные проблемы (ситуации) и направления их анализа могут быть заданы ведущим, в то время как другие пути решения поставленных проблем возникают сами по себе, по ходу групповой дискуссии, и предлагаются самими участниками [1, 2].

При этом важно следить за соблюдением правил дискуссии (принцип добровольности включения в дискуссию, четкое понимание участниками дискуссии миссии техносферной безопасности, квалифицированное формулирование проблемы, выявление, сопоставление разных точек зрения по одним и тем же вопросам в ходе дискуссии, недопущение оценочных суждений, требование проводить высказывания только от первого лица).

Второй этап системы формирования профессиональной готовности будущего бакалавра техносферной безопасности связан с решением таких задач: дальнейшее формирование умений и навыков профессиональной направленности, формирование системы профессиональных знаний и их актуализация; апробация профессиональных умений; осознание способов и путей обеспечения безопасности человека в техносфере; приобретение опыта использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования последствий чрезвычайных ситуаций в мирное время и в особый период ведения боевых действий.

Третий этап формирования профессиональной готовности связан с выпускной преддипломной практикой. На данном этапе решаются такие задачи: усовершенствование системы знаний, профессиональных умений и навыков; формирование компетенций социального взаимодействия и защиты работников и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; нормативных компетенций по оценке рисков и минимизации последствий; организационно-управленческих, экспертных, надзорных и инспекционно-аудиторских компетенций. Этот этап характеризуется ведущей ролью профессионально-практического обучения на производственных предприятиях, в органах надзора и контроля, в подразделениях министерства чрезвычайных ситуаций, и дает возможность проверить степень своей готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, оценить себя, свои способности, профессионально-важные качества с точки зрения соответствия их социальному заказу общества на специалистов данного направления подготовки. Поэтому в этот период в наибольшей степени интенсифицируются профессиональное самообразование и самовоспитание будущего бакалавра техносферной безопасности. К тому же студенты совмещают свою образовательную деятельность с научными исследованиями по темам выпускных квалификационных работ. Участие в научно-исследовательских разработках по профилю подготовки создает благоприятные условия для поиска опти-

мальных способов решения профессиональных задач и общему становлению будущего бакалавра техносферной безопасности.

Разработанная система профессиональной подготовки будущего бакалавра техносферной безопасности состоит из трёх этапов, соответствующих этапам развития профессиональной готовности будущего специалиста. Это позволило проследить логику и динамику формирования готовности, заключающиеся в стимулировании на всех этапах обучения всех составляющих её компонентов.

#### Список литературы

1. **Дурай-Новакова К.М.** Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности / К.М. Дурай-Новакова. – М. : Политиздат, 1983. – 356 с.
2. **Дьяченко М.И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : БГУ, 1976. – 176 с.
3. **Карпов В.В.** Формирование образовательной модели бакалавра техносферной безопасности / В.В Карпов // Теория и практика развития образования в условиях социокультурных трансформаций : материалы Междунар. научно-практ. конф. – Луганск : Книта, 2020. – С. 88–92.
4. **Стратегия** пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 13 февраля 2019 г. № 207-р.

**Karpov V.V.**

#### **Some technological aspects of forming the professional readiness of the future bachelor of technospheric safety**

*The stages of formation of professional readiness of a bachelor of technosphere safety in the light of the main directions of ensuring the national safety of the Russian Federation are considered. The components of readiness, functional subsystems and the purpose of active methods of teaching future bachelors are determined.*

**Key words:** *formation of readiness, bachelor of technosphere safety, active teaching methods.*

**Приходченко Екатерина Ильинична,**  
д-р пед.наук, профессор,  
академик Международной  
академии наук педагогического образования,  
профессор кафедры социологии и политологии  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный  
технический университет»  
88rapoport88@mail.ru

## **Целостный индивидуально-креативный потенциал становления будущего специалиста инженерно-педагогической направленности**

*Креативность – это способность к творчеству.  
Творческая способность является особым  
способом выполнения интеллектуальной  
деятельности, характеризующей высшую  
степень активности мыслящего студента*

**К. Платонов**

*Статья поднимает проблему актуализации креативности будущего инженера в сфере педагогической деятельности. Рассматриваются основные компоненты креативной личности.*

**Ключевые слова:** креативность как профиль личности, креативная направленность личности, креативный потенциал.

Постановка проблемы. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя технических дисциплин является одной из ведущих проблем модернизации системы образования, требуя действенных преобразований – развития креативной личности.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить феноменологию креативной личности.
2. Описать пути повышения эффективности и качества профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов.

Научные исследования проблемы. Креативность как склонность к творчеству изучалась Т. Галкиной, Л. Алексеевым, Э. Грином, М. Зденеком, А. Ворониным, Ю. Иоришем, Г. Кизевичем, А. Козыревой, Е. Лютовой, А. Матюшкиным, М. Мееровичем, Л. Шрагиной и другими [1–12]. Их интересовали вопросы связи интеллекта и креативности, интеллекта и творчества, технология творческого мышления.

Основное содержание статьи. Дефиниция «креативность» (с англ. creation – созидание) обозначает готовность индивида генерировать новые и оригинальные идеи. Это личность, которая способна к созидательно-инновационной деятельности и беспрепятственному самосовершенствованию.



Ученый А. Леонтьев утверждает, что личностями не рождаются, а становятся на протяжении жизни. Исследователь М. Зиновкина дополняет данную дефиницию, включая индивидуально-личностную креативность. Развитие креативной личности можно трактовать как формирование личности, адекватной выполняемой творческой деятельности и получаемым творческим результатам, а сама креативная личность определяется как личность, способная и готовая к субъективному творчеству как процессу и результату. Компонентами креативной личности являются: направленность мотивационно-потребностной ориентации на творческое самовыражение, установки на лично и социально значимые результаты; креативный потенциал включает совокупность интеллектуальных и практических компетенций, способность применять для решения возникших проблем и поиска путей решения с опорой на интуицию и логическое мышление, одаренность в определенной сфере; индивидуально-психологическое своеобразие волевых черт характера, эмоциональная устойчивость при преодолении трудностей, самоорганизация, критическая самооценка, восторженное переживание достигнутого успеха, осознание себя как творца материальных и духовных ценностей, соответствующих потребностям других людей.

Е. Торренс утверждает, что креативность построена на основе повышенной чувствительности к проблемам, к недостатку или противоречивости знаний; по выявлению данных проблем; по поиску их решений на основе выдвижения предположений; проверки и изменения предположений; по формулированию итога решения. Ссылаясь на трактование Е. Торренса, креативность представляет собой способность к порождению нестандартных идей и применению оригинальных способов интеллектуальной деятельности – в широком спектре; и дивергентные способности – в узком спектре. Исходя из вышеизложенного, креативность – процесс обнаружения пробелов в информации, процесс образования идей и гипотез, их проверки и модификации.

Ученый К.В. Тейлор существующие дефиниции креативности объединяет в шесть групп:

1. Дефиниции типа «гештальт», в которых выносятся на первый план создание иной новой целостности, а творческий процесс описывается как уничтожение существующего целостного образа для построения нового.
2. Дефиниции, ориентированные на «инновационные» определения, в которых выделяется воспроизведение чего-то нового.
3. Общеэстетические, или метаморфические, понятия, в которых подчеркивается самовыражение творца.
4. Динамические или психоаналитические, описывающие творческий процесс в понятиях взаимоотношений «Оно», «Я» и «Сверх-Я».
5. Интеллектуальные, определяющие креативность через ряд процессов решения задач, в которых подчеркивается не столько решение, сколько сам мыслительный процесс.

1. Дефиниции, не вошедшие ни в одну из вышеперечисленных групп.

Отдельные ученые рассматривают креативность как способность индивида (например, Торренс, Богоявленская), но расходятся в том, какая именно эта способность. Исследователи Кешдам и Финчем (2002) связывают креативные возможности личности с любознательностью. Мартиндейл (1989)

утверждает о высоком уровне самоуверенности у творческих людей, когда они создают креативные идеи. Необходимо отметить, что не все уверенные в себе люди творческие. Однако, самоуверенность может проявляться в самонадеянности, и тогда она тормозит креативные идеи.

Так же существует и иное определение, согласно которому креативность рассматривается как некий набор личностных факторов, который включает в себя множество отдельных особенностей личности. Ученые Баррон и Харрингтон (1981) выделили стандартный набор креативных способностей, а именно:

- высокую оценку эстетических качеств опыта;
- многогранность интересов;
- привлекательность сложных стимулов;
- энергичность;
- независимость суждений;
- автономность, интуитивность;
- доверие собственным суждениям;
- способность согласовывать противоположные или конфликтующие черты в «Я-концепции», уверенность в креативности своего «Я».

Необходимо выделить еще один подход, в котором креативность рассматривается как профессиональная компетенция личности. Чикжентмихалий (1997) утверждает, что творческие личности обладают взаимоисключающими чертами. На первый взгляд, они обладают большой физической энергией, но в то же время часто находятся в состоянии комфорта и нордичности и при этом суровы и наивны. В креативном человеке сочетается игривость и педантичность, ответственность и безответственность. У творческих личностей чередуются представления, фантазии, и чувство реальности, а также проявляются особенности как экстравертов, так и интровертов. Креативные люди одновременно обладают такими качествами, как: скромность и гордость, избегают шаблонности в области половых ролей, демонстрируют одновременно мятежный дух и консервативность. Большинство из креативных личностей проявляют энтузиазм к своей работе и объективно оценивают свой труд. Эмоциональность и открытость креативных людей часто приводит к переживанию ими страдания и боли. И так же, как все люди, они очень любят удовольствия. Творческие личности зачастую вступают в разногласия друг с другом. Креативная личность обладает способностью смещаться от одних крайностей к другим в сфере одних и тех же черт, например, от проявлений общительности к проявлениям социофобии. Творческий человек одновременно сочетает в себе некие уникальные особенности, черты и свойства, но при этом ни один из полюсов какой-либо черты по отдельности не может объяснить креативность. Ни единое из свойств по отдельности не является уникальным. Уникальным является их специфический набор и характер комбинирования в одном человеке. Необходимо отметить, что эти свойства являются необходимыми и должны быть представлены в этом наборе одновременно.

Ученые Дорфман и Челнокова в 2004–2009 гг. провели эмпирические исследования, которые позволили установить две большие области в личности человека, влияющие на креативность:

1. Склонность личности к обладанию, воплощению себя в других людях, глубокое погружение в задачу, и тогда личность обладает такими чертами, как экстраверсия, доминантность, поиск новых впечатлений.

2. Склонность личности быть автором собственных мыслей, дел, и тогда личность обладает такими чертами, как автономность, эмансипация.

Креативность связана с формированием аппарата поиска и создания образа удовлетворения общей потребности. Предвосхищающему отражению действительности в конкретных условиях помогает механизм развития креативности, который включен в механизм саморегуляции, являясь составляющей общего механизма. Формируясь и развиваясь в процессе деятельности, соединяясь при этом с ведущими мотивами, креативность функционально закрепляется в структуре личности и проявляется как способность к продуктивному изменению и созданию качественно нового, определяя творческий стиль самой деятельности. Наряду с этим, креативность проявляется на различных уровнях: неосознаваемом, адаптивно-ориентировочном, сознательном; познавательном и исследовательском; как в индивидуальной деятельности, так и в общесоциально-ролевом плане. В сознании человека креативность детерминирует ключевые качества: новизну, синтетичность, независимость, способность заметить то, что не видят другие. Творческая личность воспринимается как владеющая яркой саморегулирующей восприятия с устойчивым вниманием и устремленная на поиск приемов решения задачи или проблемы. Стоит отметить высокую чувствительность к субсенсорным раздражителям, способность воспринимать неточности, отклонения, т.е. мелкие признаки. Умения при восприятии освобождаются от жестко фиксированных установок и константности, т.е. восприятие креативов спонтанное, непредвзятое. Креативную личность привлекают неопределенно-беспорядочные, сложные объекты, из которых самостоятельно отбирается значимое и нужное.

Креативность не функционирует изолированно, а связана со своей системой личности. Единственные стабильные черты личности выступают для благоприятной основы креативности, в то время, как другие неизменные черты, напротив, не способствуют и даже могут препятствовать проявлению креативности. Все свойства и черты, содействующие креативности, рассматриваются в качестве творческих возможностей личности.

Ученые Ф. Баррон и Д. Харрингтон в 1970-1980 гг. определили, что креативность – способность адаптивно проявлять реакцию на необходимость в инновационных подходах и инновационных продуктах. Но К. Платонов считает, что креативность – это умение творить, что есть наивысшим уровнем проявления активности в деятельности, это особого значения способ интеллектуально мыслить. Исследователи Ю. Салов и Ю. Тюников утверждают, что креативность – это творческие способности личности, проявляющиеся в мышлении, эмоциях, коммуникабельности, особенных видах деятельности и характеризует личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, их творчество. Е. Варламовы и С. Степановым было предложено определение креативности как ключевой жизненной потребности человека в трансформации действительности. Дефиниция «креативность» зачастую связывается с дефиницией «творчество» и воспринимается как личностная характеристика.

Ученый Выготский Л. рассматривает личность как целостное образование, так как развитие личности происходит непрерывно на протяжении всей жизни человека, и одним из ключевых факторов личности является творчество (креативность), ибо в процессе жизнедеятельности развивается неординарное воображение как внутренний механизм, обеспечивающий проявление творчества.

Понятие креативность – общая характеристика личности, является признаком стремления к творческому процессу. Из теории творчества Я.А. Пономарева необходимо выделить следующие основные качества, способствующие формированию креативности человека: психологическую гибкость, способствующую с легкостью взаимодействовать разумному и инстинктивному аспектам сознания человека, это дает возможность реализации целостности психологического механизма творчества. Неотъемлемым компонентом является сила творческой мотивации, способствующая упорству человека по поиску необычного, нового в достаточно неопределенной, а именно психологически дискомфортной ситуации. Данная мотивация сдерживает человека от скоропалительного выхода из креативной ситуации или перехода в область конкретики, определенности, углубления в осознание человеком всевозможных предметных, социокультурных и других контекстов, что позволяет ему распознать «побочные» креативные продукты своего творческого поиска.

Исследователи Д.Б. Богоявленская и В.А. Петровский выделяют 4 главных фактора, которые способствуют творческой активности человека: креативность как творческий потенциал, как интеллектуальную активность, надситуативную активность. Д.Б. Богоявленская определяет креативность как ситуативно-нестимулированную активность, проявляющую в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Она утверждает, что креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от вида деятельности. Ею предлагается в качестве системообразующего компонента творческого процесса – интеллектуальная активность, которая рассматривается как интегральное образование, отражающее взаимодействие интеллектуальных и мотивационных факторов системы в их единстве и обеспечивает способность личности к ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности. В.А. Петровский постулирует способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставит цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. При помощи этого субъект преодолевает внешние и внутренние «барьеры» деятельности. Креативная активность понимается В.А. Петровским как избыточная по отношению к стимулу деятельность, которая характеризуется самостоятельностью выбора объекта мышления, выходом за пределы задания, преобразованием задания и стимула, т.е. творчество является не стимулируемой извне преобразующей и поисковой активностью.

Системный подход к анализу структуры креативности был продолжен Д.Б. Богоявленской в рабочей концепции одаренности, разработанной ею совместно с В.Н. Дружининым и В.И. Пановым, В.Д. Шадриковым. Творческая одаренность, по мнению авторов, не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, не является отдельной модальностью, она характерна для любого труда. Следовательно, «творческая одаренность» – это ха-

рактика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но и ее преобразования и развития.

Л.Б. Ермолаева-Томина провела эмпирические исследования в области проявления творческой активности, в результате которых была обнаружена избирательность ее проявления в зависимости от форм и содержания задания, от его трудности и провокации на принятие самостоятельного решения. Также необходимо отметить, что одним из главных факторов проявления креативности является мотивация. Исходя из этого, к творчеству способен каждый человек, который готов применять ресурсы, нужные для этого. Процесс творчества рассматривается как один из видов увлеченности и опыт, дающий чувство радости и счастья.

И.А. Малахов рассматривает креативность как универсальную способность к творчеству. Предлагаются следующие ее критерии:

- дивергентное и конвергентное мышление;
- качественные показатели мыслительной деятельности (широта категоризации, быстрота, гибкость, неординарность);
- воссоздающее и творческое воображение;
- интеллектуальное и эмоциональное творческое самочувствие; интеллектуальная и творческая активность;
- легкость в поиске проблемы.

Ф. Вильямс рассматривает в модели креативности следующие факторы и их конкретизирующие, утилитарные значения:

1. Познавательные-интеллектуальные креативные факторы:
  - быстрота мышления – создание большого количества идей; искромётность мысли; не один, а несколько уместных ответов;
  - гибкость мышления – ловкость использования различные подходы, способность переходить от одной категории к другой, направить мысль по обходным путям;
  - неординарность мышления – уникальные идеи и ответы; отступление от шаблона.;
  - креативность мышления – облагородить идею или ответ, чтобы сделать ее более интересной, глубокой и расширенной.
2. Аффективно-чувственные творческие факторы:
  - умение пойти на риск – спокойно воспринимать критику, предвидеть возможные неудачи; пытаться строить гипотезы, оперативно действовать в сложных условиях; отстаивать собственные идеи;
  - комплексность (сложность) – изучение неизвестного, поиск многих альтернатив; видеть разницу между тем, что есть, и тем, что могло быть; привести в порядок неупорядоченное; разбираться в сложных проблемах; сомневаться в единственно верном решении;
  - любознательность – всегда быть готовым к исследованиям, быть любознательным и проявлять интерес; оперировать идеями, размышлять над смыслом явлений, следовать интуиции, наблюдать за теми или иными процессами;
  - воображение – активно визуализировать и строить образы, а далее реализовывать возникшие идеи.

Таким образом, креативность является универсальной чертой личности, стремящейся к самореализации. Креативную личность характеризует: любознательность; демонстрация; сенсорная чувствительность; неопределенность, сомнение; союз творчества и науки; взаимосвязь вещей.

#### Список литературы

1. **Галкина Т.В.** Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности / Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеев // Методы психологической диагностики / РАН. – М. : 1995. – Вып. 2. – С. 54.
2. **Грин Э.** Креативность в публичной риторике / Э. Грин ; пер. с англ. В.И. Писаревой. – СПб. : Нева, 2003. – 222 с.
3. **Зденек М.** Развитие правого полушария: углубленная программа высвобождения силы Вашего воображения / М. Зденек. – Минск : Попурри, 2004. – 352 с.
4. **Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия** : сб. науч. тр. / РАН, Ин-т психологии ; ред.-сост. А.Н. Воронин. – М. : Ин-т психологии РАН, 2001. – 275 с.
5. **Интеллект и творчество** : сб. науч. тр. / РАН, Ин-т психологии ; отв. ред. А.Н. Воронин. – М. : Ин-т психологии РАН, 1999. – 289 с.
6. **Иориш Ю.И.** Некоторые психологические основания технологии научного творчества / Ю.И. Иориш // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия : сб. науч. тр. / РАН, Ин-т психологии ; ред.-сост. А.Н. Воронин. – М. : 2001. – С. 39–54.
7. **Кизевич Г.В.** Принципы выживания, или Теория творчества на каждый день / Г.В. Кизевич. – М. : Вильмс, 2004. – 395 с.
8. **Козырева А.Ю.** Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. – Пенза : Науч.-метод. центр Пензен. гор. отд. образования, 1994. – 344 с.
9. **Лютова Е.К.** К вопросу о взаимосвязи интеллекта, креативности и личностных черт у детей / Е.К. Лютова // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия : сб. науч. тр. / РАН, Ин-т психологии ; ред.-сост. А. Н. Воронин. – М. : 2001. – С. 30–38.
10. **Матюшкин А.М.** Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Модек, 2003. – 718 с.
11. **Меерович М.И.** Технология творческого мышления : практ. пособие / М.И. Меерович, Л. И. Шрагина. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 432 с.
12. **Приходченко К.І.** Плекаймо творчу особистість : монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк : Джерела, 1999. – 238 с.

**Prikhodchenko E.I.**

#### **Integrated individual-creative potential of forming the future specialist of engineering and pedagogical direction**

*The article raises the problem of updating the creativity of the future engineer in the field of pedagogical activity. The main components of a creative personality are considered.*

**Key words:** *creativity as a personality profile, creative orientation of the personality, creative potential.*

УДК [378.011.3-051:373.3]:17.022.1

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

## **Духовно-нравственные основы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования**

*В статье акцентируется внимание на характерных особенностях подготовки педагогических кадров, сложившихся под влиянием социально-экономических условий развития общества. Подчеркнута необходимость модернизации профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования путем ее моделирования на духовно-нравственных основах. Решение обозначенной проблемы представлено в виде трех взаимосвязанных концептов: методологического, теоретического и технологического.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагог дошкольного образования, духовно-нравственные основы.

В условиях все более широкого развертывания глобализационных процессов, влияния на социальную реальность политических технологий, научно-технического прогресса в обществе нарастают явления потери социокультурных и духовно-нравственных ориентиров жизнедеятельности человека как основы его идентичности. Многие ценности, которые утверждались столетиями и были стержнем нравственного поведения человека, в настоящее время нивелируются. Процветает гедонистическая культура, формирующая человека с фрагментарным сознанием, без традиционных устоев, с ослабленной способностью к самоограничению и самоконтролю, отсутствием высоких идеалов, заботящегося, прежде всего, о своем благополучии (Т.Ф. Гусакова). Как отмечают ученые – представители естественно-математических и социально-гуманитарных наук – налицо кризисные явления современной цивилизации. Они проявляются в техногенных и экологических катастрофах, в социальных потрясениях, связанных с локальными войнами, со вспышками угрозы применения ядерного оружия, с появлением крупных террористических организаций и их античеловеческой деятельностью, которая приводит к нестабильности и неуправляемости в недавно благополучных общественных системах.

В таких условиях развития общества приоритетное значение имеет личность педагога, способного создать для молодого поколения условия для постижения науки добра (М. Монтень) как основы решения возникших и предотвращения новых проблем в социальной жизни.

Однако осуществляемая в последние десятилетия практика подготовки педагогических кадров и, соответственно, педагогическая деятельность, как результат такой подготовки, обрела ряд характерных особенностей, негатив-

но влияющих на качество всей системы образования молодого поколения и не способствующих преодолению негативных тенденций в обществе.

Во-первых, подготовка педагогических кадров в современных условиях во многом стала напоминать подготовку специалистов, не относящихся к сфере «человек-человек». Тогда как формирование педагога, способного на духовный подвиг, служение в профессии, должно осуществляться по-особому: возвращая, прежде всего у студентов, любовь к детям, способность проникать в их внутренний мир, понимать, принимать, сопереживать, учить их мыслить, чувствовать и любить. А для этого, как подчеркивает протоиерей Русской православной церкви Александр Мень, самому педагогу нужно уметь мыслить, чувствовать и любить [1].

Во-вторых, в образовании стремительными темпами стала проникать технократическая культура (культура рациональности), в которой вектор активности педагога направлен не на формирование духовной сферы личности, наполнение ее внутреннего мира нравственными ценностями, а на подготовку конкурентоспособной личности, которая быстро может включиться в процесс преобразования мира в объекты потребления, целесообразности и подчиниться законам технократического общества. Стремление подготовить конкурентоспособную, мобильную личность превращает образование в технологический процесс без души и сердца, где передача знаний является доминирующей целью, а их усвоение определяет успешность человека в жизни. Эпоха научно-технического прогресса сформировала своеобразную педагогику технократизма, отвечающую духу информационной эпохи и рыночных отношений (В.П. Андющенко). В такой педагогике человек является не целью воспитания, а лишь объектом для наполнения ЗУН, а учитель – информатором, инструктором, тренером.

В сложившихся условиях необходима модернизация высшего педагогического образования, направленного на подготовку педагога с нелинейным мышлением, готового непрерывно духовно развиваться и самосовершенствоваться, способного поставить в центр образовательного процесса личность воспитанника и создать условия для его умственного, духовно-нравственного и физического развития.

Особое значение в жизни каждого человека имеет педагог дошкольного образования, который закладывает основу общей культуры личности, знакомит ребенка с разнообразием мира, формирует потребность в непрерывном познании себя и окружающего мира. Поэтому, на наш взгляд, ответственность педагога дошкольного образования, по сравнению с педагогами, работающими на последующих ступенях образования детей и молодежи, более высока.

Следует отметить, что в последние десятилетия изменились характеристики самого детства, изменился сам ребенок и пространство, в котором он развивается, что требует, соответственно, и особой подготовки педагога дошкольного образования.

Д.И. Фельдштейн, опираясь на результаты проведенных исследований, обозначил 16 значимых изменений современного ребенка. Среди них хотелось бы отметить следующие: недостаточная социальная компетентность; экранная зависимость (дети теряют способность и желание чем-то занять



себя); низкий уровень коммуникативной компетентности; увеличение детей с эмоциональными проблемами (ранимость, тревожность и т.д.); изменения ценностных ориентаций детей (чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в иерархии ценностей) и др. [2].

Как видим, в большей степени наблюдаются проблемы в развитии духовно-нравственной и эмоционально-чувственной сфер личности дошкольника, что, безусловно, сказывается на развитии других сфер и в целом на полноценном развитии ребенка.

Обозначенные характеристики современного дошкольника являются подтверждением важности моделирования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования на духовно-нравственных основах, взращивания детоводителей, способных, как писал В.А. Сухомлинский, впитать целое море света, чтобы дать искорку знаний воспитанникам, отдать им сердце, чтобы достойно выполнять возложенную на него обществом миссию.

Решение проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования на духовно-нравственных основах мы осуществили путем разработки и внедрения в образовательный процесс трех взаимосвязанных концептов: методологического, теоретического и технологического.

Методологический концепт исследования состоит в интеграции аксиологического, синергетического и акмеологического подходов и их комплексном использовании в процессе профессионального образования, что обеспечило перевод подготовки будущих педагогов дошкольного образования из режима усвоения знаний и формирования компетенций в режим профессионально-ориентированного духовно-нравственного становления личности.

Аксиологический подход позволил нам: выявить и изучить ряд приоритетных профессионально-нравственных ценностей, которые являются для будущего педагога доминирующими и определяют вектор его профессионально-личностного развития; определить способы повышения значимости ценностей для субъектов образовательного процесса; провести ценностный анализ жизненных явлений, событий (в том числе и педагогических), накопленного педагогического опыта; выявить механизмы формирования у будущих педагогов ценностных ориентаций; обеспечить формирование у студенческой молодежи способности осуществлять моральный выбор на основе анализа и оценки педагогических явлений.

Синергетический подход позволил нам: приблизиться к пониманию природы духовности человека; рассмотреть воспитание и развитие будущего педагога в единстве духа, души и тела, и как самоорганизованный процесс; актуализировать междисциплинарное знание, интеграцию науки, культуры, искусства и религии в решении назревших проблем; повысить воспитательный потенциал образования путем выхода за рамки технократической парадигмы; объединить теорию воспитания с различными знаниями как «коммуникативный мост» (И.Д. Демакова), позволяющий создать диалоговое пространство; создать условия для формирования личности с нелинейным мышлением.

Акмеологический подход позволил нам: рассмотреть подготовку педагога как интеграцию профессионального и личностного развития; разработать

способы развития творческого потенциала студентов и усиления мотивации обогащения профессионально-духовного опыта; выявить личностные ресурсы для достижения наивысших результатов в профессиональной деятельности (акме); обеспечить формирование духовно-ценностных установок студентов как основы развития их нравственно-профессиональной стойкости, сознательное овладение профессиональными нормами, принципами и идеалами; спроектировать акменаправленную образовательную среду, способствующую формированию акмеологической культуры педагога.

Теоретический концепт исследования состоял в анализе категорий «нравственность» и «духовность» как единой системы координат, в которой происходит профессиональное и духовно-нравственное становление будущих педагогов дошкольного образования и обеспечил возможность определения духовно-нравственных основ их профессиональной подготовки. В процессе исследования определено, что нравственность является качеством человека, осознанно принявшего этические нормы, принципы, правила поведения, принятые в обществе и профессиональном сообществе («горизонтальный вектор» (Т.И. Петракова). Духовность является наивысшим уровнем саморегуляции поведения человека, потребностью и способностью познавать мир, самого себя. Духовность – это стремление человека совершенствоваться в процессе деятельности, соревнуясь с собой вчерашним, осознанно ставить новые задачи и достигать поставленной цели, устремляя свое сознание и душу к Богу, это потребность жить по законам любви, совести, добра, т.е. в модусе служения («вертикальный вектор» (Т.И. Петракова). Эти две категории – нравственность и духовность – задают для будущего педагога главные векторы личностного и профессионального развития: а) во внешний природный и социальный мир – как необходимость придерживаться в поведении нравственных норм; б) во внутренний мир – как осознанная потребность идти по пути личностного и профессионального роста, сверяя свои поступки с наивысшими ценностями; самоактуализируясь (А. Маслоу); устремляясь к высшему (восхождение к Богу (Д.А. Леонтьев).

В процессе исследования было выявлено, что духовно-нравственное становление будущих педагогов дошкольного образования осуществляется под воздействием таких факторов, как: техносфера; социокультурная среда; средства массовой информации как элемент техносферы и социокультурной среды. Факторами, влияющими непосредственно на процесс духовно-нравственного становления будущих педагогов, нами определены: акменаправленная образовательная среда как подсистема социокультурной среды, сложная открытая нелинейная система, связанная с системами более глобального уровня и непрерывно взаимодействующая с ними, включающая такие элементы, как духовно-гуманистический потенциал педагогических дисциплин, духовно-нравственный потенциал внеаудиторных форм организации образовательно-воспитательной деятельности, личность педагога высшей школы, личность будущего педагога; эстетизация образовательного пространства.

Технологический концепт состоял в проектировании, разработке и реализации педагогических условий, обеспечивающих формирование духовно-

нравственных основ профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования:

1. Создание акмеологически направленной образовательной среды, ориентирующей студентов на непрерывное профессионально-личностное развитие, обретение профессиональной идентичности, формирование системы профессионально-нравственных ценностей, сознательное овладение профессиональными нормами, принципами и идеалами, актуализацию творческого потенциала и достижение «микроакме».

Создание акмеологически направленной образовательной среды осуществлялось путем наполнения ее квазиреальными и реальными профессиональными ситуациями, содержащими педагогические проблемы, и имеющими, как правило, надпредметный или межпредметный характер. Нами была создана при кафедре дошкольного образования ЛГПУ педагогическая мастерская «Дошкольная образовательная среда «Радуга». Условия, созданные в мастерской, являются, по сути, акмеологически направленной средой, позволяющей с первых дней обучения в вузе погрузить студентов в обстановку, близкую к реальной педагогической деятельности.

Погружение в акмеологически направленную образовательную среду осуществлялось также при поддержке ряда авторских учебных пособий, содержащих материал, проработка которого будущими педагогами способствовала профессионально-личностному развитию («Формирование духовно-нравственных основ профессиональной модели поведения будущих педагогов средствами кейс-метода», «Основы профессионального развития педагога», «Духовно-нравственные основы формирования личности»).

2. Эстетизация образовательно-воспитательного пространства, которая осуществлялась за счет использования в учебно-воспитательном процессе комплекса искусств (театрального, изобразительного (скульптура, живопись), киноискусства, искусства слова (художественная литература и поэзия).

Выбор искусства как одного из основных средств профессионального и духовно-нравственного развития студентов связан с тем, что оно является хранителем духовных ценностей, накопленных предыдущими поколениями, в нем представлены лучшие образцы моделей поведения человека, богатство его души, таланта, культуры. Через произведения искусства современный педагог ведет своеобразную беседу с людьми другого времени, «примеряет» на себя их характеры, пытается разобраться в мотивах поступков. Под воздействием искусства происходит отбор педагогической мудрости, педагогических ценностей, опыта, усваиваемого студентом не только на рациональном, но и эмоционально-чувственном уровне. Приобщаясь к искусству, будущий педагог обогащается опытом чувствования, что очень важно для профессиональной деятельности. Любое произведение искусства способно вызвать ряд эмоций, переживаний: любовь, нежность, гордость, смятение, удивление, восторг и др. Оно учит педагога использовать гамму переживаний в общении с воспитанниками, а также вызывать у них прекрасные эмоции и развивать возвышенные чувства.

3. Обеспечение интеллектуально и духовно насыщенного взаимодействия между студентами и преподавателем, интеграция мыслеформ, создаваемых студентами и преподавателями на основе синергии естественно-

математического, социально-гуманитарного, духовного знания, восприятия предъявляемых достижений культуры и произведений искусства, взаимообогащение профессионально-ориентированным творческим опытом, способствующим формированию синергетического (нелинейного) мышления у будущих педагогов.

Создание интеллектуального синергетического поля мы осуществляли, используя авторские кейсы, содержание которых было наполнено искусством слова, естественно-математическим, социально-гуманитарным и религиозным знанием, что позволяло студентам представить единую картину мира, в которой природа, человек, общество и культура подчинены единым вселенским законам и разобраться в ряде проблем, решение которых возможно только на основе интеграции различного знания, высокого уровня рефлексии и открытого диалога.

4. Внедрение педагогических технологий, которые позволили эффективно использовать акмеологически направленную среду и эстетизацию образовательного пространства для актуализации системы личностных эмоционально-ценностных отношений, усвоения профессионально ориентированных знаний. Это такие технологии как диалоговые, проектные, портфолио, кейс-технологии, здоровьесберегающие и театральные образовательно-воспитательные технологии.

Акцентируем внимание на результатах использования театральных технологий. Как показала практика, привлечение будущих педагогов к театрализованной деятельности способствовало: эффективному овладению приемами педагогической техники и основами педагогического мастерства; развитию эмоциональности, интуиции, эмпатии, наблюдательности, способности импровизировать и других качеств, лежащих в основе артистизма; познанию себя, других людей и явлений окружающего мира; непрерывному самоконструированию как творческой, духовно-нравственной и культурной личности, востребованной современным образованием; развитию умения читать на человеческом лице, на лице ребенка (А.С. Макаренко); формированию ответственности за мир детства, за счастливое детство каждого ребенка; формированию умения осуществлять моральный выбор на основе ответственности перед обществом и будущими поколениями.

Наиболее значимыми результатами по использованию театральных технологий были театрализованные постановки: «Маленький принц» (по сказке А. де Сент-Экзюпери), в которой, как показал детальный анализ, в художественной форме представлены многие постулаты педагогики, отображены человеческие проблемы, характерные для любого исторического периода; «Путешествие в античность: спартанская и афинская системы воспитания», позволяющее будущим педагогам обратиться к истокам культуры Древней Греции, повлиявшей на развитие человеческой цивилизации, в том числе и на образование; «Педагогика сердца в культурах разных народов» – своеобразная педагогическая экспедиция по сбору уникального опыта воспитания детей во Франции, Греции, Израиле, Китае и Японии, которая позволила высветить такие важнейшие педагогические ценности, как ребенок, любовь, детство, вера в ребенка.

Как показала практика, реализация обозначенных педагогических условий обеспечила повышение уровня академических, творческих, профессионально-ориентированных достижений студентов, способствовала их саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, формирование духовно-нравственных основ профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования является важной социально-педагогической проблемой, обусловленной востребованностью в педагогических кадрах с высоким уровнем культуры, профессионализма, духовных личностей, способных сохранять, приумножать и транслировать духовно-нравственные ценности, тем самым уменьшая негативные тенденции в обществе. В условиях глобального духовного кризиса, развивающейся технократической культуры, когда человечество находится в точке бифуркации как неустойчивом состоянии системы, педагог, по глубокому убеждению Н.Н. Моисеева, должен стать центральной фигурой «истории людей», поскольку от его деятельности зависит качество усвоения молодым поколением системы духовно-нравственных ценностей и, соответственно, спасение человека как духовно-культурной личности.

#### Список литературы

1. **Мень А.** Размышления о педагогике [Электронный ресурс] / А. Мень // Истина и жизнь. – 1996. – № 1. – Режим доступа: [http://krotov.info/library/13\\_m/myen/00169.htm](http://krotov.info/library/13_m/myen/00169.htm). – Загл. с экрана. – Дата обращения: 28.10.20.
2. **Фельдштейн Д.И.** Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С. 6–11.

**Chebotareva I.V.**

#### **Spiritual and moral basis of professional preparation of future preschool teachers**

*The article focuses on the characteristic features of teacher preparation that have developed under the influence of the social and economic conditions of society development. The need to modernise the professional preparation of future preschool teachers by modelling it on spiritual and moral basis has been emphasised. The solution to this problem is presented in the form of three interrelated concepts: methodological, theoretical and technological.*

**Key words:** professional preparation, preschool teacher, spiritual and moral basis.

УДК: [37.016:811.111]:821.111

**Чевычалова Светлана Викторовна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
лингвистики и межкультурной коммуникации  
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия  
культуры и искусств имени М. Матусовского»

## **Литература как эффективный подход в обучении иностранному языку (на примере английского языка)**

*В статье рассматривается вопрос изучения иностранного языка посредством литературы. Автор приводит примеры заданий при работе с иноязычным текстом (выбор истории, аудирование, совместное чтение и др.), а также анализирует их использование на занятиях по английскому языку.*

**Ключевые слова:** английский язык, задания, иноязычный текст, литература, обучение.

В преподавании иностранного языка литература играет значительную роль, так как у учащихся происходит знакомство с классикой и современными авторами страны изучаемого языка, а их работы, в свою очередь, отражают своеобразие и колорит народа. Исследователи предполагают, что считать литературой можно произведения тех авторов, которые не просто выдержали испытание временем, но и внесли серьезный вклад в изучение человеческой природы, тогда как другие признают относительность любых оценок и зависимость ценности того или иного произведения от нравов данного исторического периода [2]. Однако, мы полагаем, что выбор литературы в обучении иностранному языку является многоступенчатым процессом, но эффективным в понимании культурного наследия нации.

Цель статьи – проанализировать важность применения литературы в обучении английскому языку на основе исследований зарубежных учёных, а также привести примеры заданий при работе с иноязычным текстом.

Многие исследователи подчеркивают большое значение использования литературы на занятиях по английскому языку. Так, А. Мейли перечисляет некоторые причины, по которым литература рассматривается как мощный ресурс в преподавании английского языка: 1) универсальность; 2) нетривиальность; 3) личная значимость; 4) разнообразие; 5) интерес; 6) способность к внушению; 7) неоднозначность [8].

Д. Колли и С. Слейтер полагают, что выбор книг, имеющих отношение к реальным событиям, эмоциям или мечтам учащегося, имеет большое значение. Языковая сложность также должна быть учтена. Если язык литературного произведения прост, это может облегчить понимание литературного текста, но само по себе не является наиболее важным критерием. Интерес и актуальность занимают первостепенное значение при выборе текста. Однако, не стоит забывать о мотивах, которые помогают учащимся справляться с языковыми препятствиями: в первую очередь, это удовольствие от встречи с

собственными мыслями при чтении произведения искусства, а, во-вторых, своеобразное личностное отношение учащегося к книге [4].

Принято считать, что культурный подход является наиболее традиционным в изучении литературных произведений [7]. При его применении, в отличие от языкового подхода, учащийся получает информацию об исторических и социально-политических условиях, в которых был написан текст, изучает идеологические течения и особые культуры, нашедшие отражение в тексте, узнает подробности о жизни писателя, о современных ему литературных движениях и направлениях философских и религиозных исканий. В рамках культурного подхода к изучению литературных произведений применяют такие методики, как рассказ о биографии автора, об основных периодах его творчества, объяснение основных черт литературного направления, к которому принадлежит данное произведение. Ученикам показывают портрет автора, фотографии людей или мест, которые вдохновляли писателя [1, с. 16–64].

Неоспоримо то, что изучение английского языка посредством литературы является сложным процессом, однако, обязанность учителя и заключается в том, чтобы помочь решить эту проблему, внедряя разнообразные задания для сближения с языком, культурой и обычаями.

Рассмотрим некоторые задания при работе с иноязычным текстом.

#### 1. Выбор истории

Подбор ученикам оптимального текста является важным искусством для учителей английского языка. Важным фактором является то, что интересы, цели и убеждения учащихся в отношении их собственных языковых способностей влияют на успех, который они испытывают в качестве изучения языка [9]. В данном случае учитель выбирает историю согласно интересам учащихся для получения новой информации или сравнения двух культур.

#### 2. Аудирование

Прослушивание текста помогает развить словарный запас, дает осознание использования в тексте тех или иных литературных приемов. Техника повторного прослушивания служит хорошим инструментом для более тщательного понимания темы. После оглашения названия текста и показа обложки, иллюстраций можно попросить учащихся сделать предсказания о том, что произойдет дальше. Стоит отметить, что прослушивание нового текста на английском языке требует высокого уровня умственной энергии, поэтому не стоит перегружать слушателей большим количеством материала.

#### 3. Совместное чтение

Под совместным чтением понимается разделение чтения текста между двумя и более учениками. Преподаватель просит учащихся читать вслух, но перед этим он сам читает в медленном темпе, чтобы после ученики смогли повторить данный отрывок. Данная техника обучает произношению и фразировке. Конечная цель состоит в том, чтобы учащиеся суммировали целый абзац или отрывок на всю страницу в их собственные слова после одного прочтения. Далее – это совместное чтение предложений. Не стоит переводить отдельные слова, необходимо понять суть истории. Также аудиокассета может быть практичной для этой деятельности. Данная методика полезна для построения схемы событий, происходящих в истории.

#### 4. Индивидуальное чтение

Учащимся нужно предоставлять много возможностей для самостоятельного чтения. Материалы должны быть выбраны согласно уровню владения навыком чтения. То есть, обучаемый распознает 99% слов и понимает 90% содержания абзаца [10]. Важно после прочтения текста составить подходящие вопросы для осмысления прочитанного текста. Например: «Что произойдет дальше?», «Назовите главных героев и опишите их», «По вашему мнению, главный герой добьется успеха? Почему?»

Также размышление о тексте подталкивает читателей к пониманию значения текста, обеспечивая значимую практику английского языка. После прочтения целесообразно применить творческий прием «оператив». Это творческий ответ, ограниченный одной страницей, которая включает в себя следующие элементы: один визуальный элемент (изображение), две цитаты из текста, одно отражающее высказывание читателя или связанная цитата из другого источника и один личный комментарий от учащихся. Эти элементы расположены на одной странице, чтобы представить вдумчивый ответ на чтение. Сбор, обсуждение и анализ могут помочь учащимся понять историко-культурные особенности изучаемого языка.

#### 5. Драматизация

Есть три простых формы драмы, которые могут быть полезным способом для изучения английского языка. Драматизация предоставляет учащимся альтернативу перспективы обучения и увеличивает понимание языка.

Театральная история. Под ней подразумевают творческое драматическое представление одной или нескольких историй, рассказанных группой актеров, которые играют несколько ролей и обеспечивают повествование. Однако, данная драматическая форма подходит больше маленьким детям, ведь она включает в себя следующие особенности: 1) отсутствие зрителей; 2) значимость истории происходит в процессе участия; 3) нет в наличии реквизита или вспомогательных предметов. Задача преподавателя в такой форме драматизации – это прочитать вслух рассказ, а ученики после показывают с помощью пантомимы или каких-то действий суть истории.

Творческая драматизация. Игроки творческой драматизации разыгрывают истории без повествования. История передается только через действия и диалоги. Учащиеся знают сюжетные события и составляют свои собственные линии. В данной форме приветствуется реквизит. Отличительная черта – это минимальное повествование, но максимальное использование диалогов и действий.

Ролевая игра. В качестве сопутствующей деятельности исследователи рекомендуют ролевую игру на основе социокультурного подхода. Учащиеся могут драматизировать реальные ситуации, которые вызвали межкультурное непонимание. Таким образом, ролевая игра готовит студентов преодолевать проблемы непонимания, используя английский язык [6].

Театр читателей. Театр читателей включает в себя исключительно голоса игроков, чтобы передать историю. Как следует из названия, игроки читают сценарий; они только своим голосом более полно раскрывают персонажей. Данная форма драматизации является неким представлением, поэтому уча-



щимся следует практиковать голос, интонацию и просодию до совершенствования.

Таким образом, полагаем, что литература помогает учащимся овладеть навыками иностранного языка, выражать свои идеи на хорошем английском языке, выучить особенности современного английского языка, узнать, как лингвистическая система английского языка используется для общения, увидеть, как используются идиоматические выражения, говорить четко, точно и кратко, а также стать творческими, критическими и аналитическими обучающимися.

#### Список литературы

1. **Белькова А.Е.** Методические способы формирования читательского интереса / А.Е. Белькова, П.А. Чубак // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1663–1666.
2. **Carter R.** Literature and Language Teaching 1986-2006: A Review / R. Carter // International Journal of Applied Linguistics. – 2007. – Vol. 17. – No 1. – Pp. 3–13.
3. **Chen M.-L.** Teaching English as a Foreign Language through Literature / M.-L. Chen // Theory and Practice in Language Studies. – 2014. – Vol. 4. – No. 2. – Pp. 232–236.
4. **Collie J.** Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities / J. Collie, S. Slater. – Cambridge, 1990. – 274 p.
5. **Hişmanoğlu M.** Teaching English Through Literature / M. Hişmanoğlu // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2005. – Vol.1. – No.1. – Pp. 183–202.
6. **Kuo M.M.** Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning / M.M. Kuo, C.C Lai // Journal of Foreign Language Instruction. – 2006. – №1 (1). – Pp.1–10.
7. **Lazar G.** Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers. – Cambridge: Cambridge University, 1993. – 284 p.
8. **Maley A.** Down from the Pedestal: Literature as Resource in Literature and the Learner: Methodological Approaches / A. Maley. – Cambridge: Modern English Publications, 1989. – Pp.1–9.
9. **McCormick S.** Instructing Students Who Have Literacy Problems / S. McCormick. – Pearson (7th ed.), 2007. – 586 p.
10. **McKenna M. C.** Assessment for Reading Instruction / M.C. McKenna, S.A. Stahl. – New York: Guilford Press, 2015. – 324 p.

**Chevychalova S.V.**

#### Literature as an effective approach of teaching foreign languages (English)

*The issue of teaching foreign language through literature is studied. The author suggests various English assignments for foreign language acquisition (choice of history, listening, reading together etc.) and analyzes their use in the classroom.*

**Key words:** assignments, foreign language text, English, literature, teaching.

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

## **Развитие профессионализма школьных библиотекарей как научная проблема**

*В статье представлены современные концепции по проблемам профессионализма; проанализирована степень разработанности проблемы развития профессионализма школьных библиотекарей в научной, нормативной, учебно-методической литературе; определена сущность и уточнены структурные компоненты понятия «профессионализм школьных библиотекарей».*

**Ключевые слова:** профессионализм, профессиональная культура, профессиональное самосознание, компетентность.

В научной литературе по библиотековедению проблема развития профессионализма библиотекарей находит отражение в трудах Ю.Б. Авраевой, Г.А. Алтуховой, В.С. Бабич, Т.Ф. Берестовой, Н.А. Богуна, С.И. Головки, Н.Г. Грабарь, Г.С. Гречко, И.О. Давыдовой, Е.Н. Зуевой, В.О. Ильганаевой, Е.Ю. Качановой, Г.А.Кисловской, Г.Б. Паршуковой, Л.Д. Пронина, Т.И. Роскиной, Э.Р. Сукиасяна, Е.Ф. Татарина, А.С. Чачко, И.С. Шипиловой и др. Но следует отметить, что в современной научной литературе по проблемам библиотековедения нет четкого определения понятия «профессионализм библиотекаря». Определяются лишь отдельные качества, знания, умения, которые должны быть развиты у современного библиотекаря-профессионала: знание информационных ресурсов; библиотечного дела; информационной политики и методики информационного образования; компетентность; коммуникабельность; владение информационными технологиями и др.

Цель данной статьи: проанализировать степень разработанности проблемы развития профессионализма школьных библиотекарей в научной, нормативной, учебно-методической литературе: определить сущность и уточнить структурные компоненты понятия «профессионализм школьных библиотекарей».

В современной научно-педагогической литературе по проблемам профессионализма можно выделить три концепции: философскую (И.А. Зязюн), психологическую (А.Т. Маркова, В.В. Третьяченко), акмеологическую (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина).

Основателем философской концепции профессионализма является И.А. Зязюн, который дал следующее определение профессионализма: «Профессионализм личности – достаточный для творческого решения задач профессиональной деятельности уровень развития профессиональной культуры и самосознания» [8, с. 40]. Это определение дает основания рассматривать профессионализм как интегрированное понятие, в структуре которого можно

выделить две важные составляющие: профессиональную культуру и профессиональное самосознание.

Понятие «профессиональная культура» исследуется в педагогической литературе, в частности, в трудах О.С. Анисимова, Н.М. Борытко, С.Б. Елканова, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Кухарева, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламова и др. Так, С.Б. Елканов рассматривает педагогическую культуру как сложное качество личности педагога, наиболее существенными признаками которого, по его мнению, являются следующие: ясно выраженная устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей; гармоничное умственное, нравственное, эстетическое развитие; педагогическое мастерство; доброжелательный характер, коммуникабельность, увлеченность своей работой; установка на постоянное самосовершенствование; культура темперамента; широкий научный и художественно-эстетический кругозор; способность легко и непринужденно входить в творческое состояние, умение актуализировать свои эмоциональные, интеллектуальные и волевые процессы [бс. 20, 21].

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др. тоже рассматривают педагогическую культуру как важную часть общей культуры учителя, проявляющуюся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности: «профессионально-педагогическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, которое не сводится к свойствам отдельных частей» [11, с. 32].

Педагогическая культура, по мнению этих авторов, является абстрактным понятием, которое конкретизируется в понятиях «культура педагогической деятельности», «культура педагогического общения», «культура личности учителя».

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

Второй важной составляющей понятия «профессионализм» является профессиональное самосознание, которое И.А. Зязюн определяет как «устоявшееся отношение к профессии, которое проявляется в системе мотивов, личностных смыслов и целей» [8 с. 40]. Делается акцент на деятельностной направленности профессионального самосознания: «...это прежде всего деятельностно организованное сознание, важной характеристикой которого является не просто наличие реальной рефлексии, но ее двойная, равновекторная направленность» [8, с. 5].

К.А. Абульханова-Славская, В.А. Сластенин утверждают, что профессионализм выступает главным условием субъектной реализации индивида. Важнейшим фактором этого процесса является самосознание. В структуре самосознания выделяются такие образования, как образ „Я”, ценности, идеалы, цели, уровень притязаний, представления о способах самооценивания и

рождения личностных смыслов. При этом образ „Я” характеризуется как интегрирующий фактор самосознания. Понимание проблемы развития творческого самосознания профессионала ориентирует на формирование у субъектов труда необходимых психологических новообразований [1, 11]. К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, В.А. Сластенин указывают, что интегральным образованием профессионала является процесс самопознания, с помощью которого он начинает относиться к себе как к субъекту труда и конкретной деятельности, личности и индивидуальности [1, 5, 11].

Мы разделяем точку зрения о сущности профессионализма как сочетания профессиональной культуры и профессионального самосознания, что позволяет на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность. Закономерно, что профессионализм является интегрированным образованием, которое проявляется в профессиональной деятельности. Подтверждение данного научного положения мы находим в акмеологической концепции профессионализма, в частности, в научных трудах И.Д. Багаевой, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Н.В. Кузьминой, в которых выделен профессионализм личности и профессионализм деятельности педагога [2, 5, 9].

На принципах акмеологии Н.В. Кузьмина определяет профессионализм как совокупность устойчивых свойств личности, деятельности, индивидуальности специалиста, удовлетворяющих требованиям профессии [9]. По мнению исследовательницы, профессионализм проявляется в деятельности, является результатом деятельности.

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

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

– профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень стремлений, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленная на прогрессивное развитие [5, с. 250].

Подсистема профессионализма деятельности, по их мнению, состоит из высокой профессиональной компетентности и профессиональных умений и навыков на уровне профессионального мастерства, а также акмеологических инвариантов профессионализма, выступающих в качестве специальных базисных умений [5, с. 253].

Профессиональная компетентность рассматривается учеными как главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, система знаний, которая постоянно рас-

ширяется и позволяет осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

Профессиональные умения и навыки рассматриваются ими как умение эффективно использовать знания в практической профессиональной деятельности.

Исходя из акмеологической концепции, А.А. Деркач дает такое определение профессионализма: «Профессионализм – это реально достигнутый, достаточно высокий уровень овладения профессией» [5, с. 260].

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

Обращение к акмеологической концепции является важным для нашего исследования, потому что акмеология рассматривает профессионализм как систему, состоящую из профессионализма личности и профессионализма деятельности, которые находятся в диалектическом единстве. В контексте нашего исследования нас в большей мере интересует профессионализм деятельности. Мы согласны с представителями акмеологической концепции в том, что, во-первых, профессионализм деятельности заключается в высокой профессиональной квалификации и компетентности, в разнообразии эффективных профессиональных умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность с высокой степенью продуктивности; во-вторых, мы так же считаем, что мера овладения профессиональной деятельностью у разных людей разная, поэтому можно говорить о высоком, среднем, низком уровнях развития профессионализма; в-третьих, мы, как и представители акмеологической концепции, исследуем развитие профессионализма школьных библиотекарей на основе предварительно сформулированных критериев оценки уровней профессионализма.

Целостная системная психологическая концепция профессионализма разработана А.Т. Марковой, которая обосновала психологические критерии, уровни, этапы формирования профессионализма, определила содержание и принципы профессиональной диагностики [10]. Исследовательница делает акцент на том, что профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств. Поэтому при рассмотрении и оценке профессионализма человека следует учитывать и мотивы, побуждающие человека к делу, которым он занимается, и ценностные ориентации, из которых он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд [10, с. 30].

Согласно психологической концепции, каждый человек становится профессионалом не сразу, а постепенно, проходя определенные этапы. А.Т. Маркова выделяет и характеризует следующие этапы:

– допрофессионализм – человек не усвоил нормы и правила профессии, не достиг высоких результатов в труде;

– профессионализм – человек последовательно овладевает качествами профессионала, усваивает нормы и правила профессии, выполняет сначала работу по образцу, по инструкции, затем приобретает специальность, квалификацию, достигает положительных результатов, самоутверждается в профессии, развивает себя средствами профессии;

– суперпрофессионализм или высочайший профессионализм – человек из объекта труда превращается в творца, новатора, суперпрофессионала высочайшей квалификации, который обогащает профессию своим личным вкладом;

– непрофессионализм или псевдопрофессионализм – внешне человек осуществляет активную трудовую деятельность, но при этом наблюдаются деформации в становлении его как профессионала, которые могут проявляться в исполнении неэффективной, несоответствующей нормам деятельности, преследовании собственных корыстных целей, отсутствии профессионализма и тому подобное;

– послепрофессионализм – человек становится профессионалом в прошлом или консультантом, советником, наставником, который делится собственным опытом [10, с. 49–51].

Особый акцент в психологической концепции А.Т. Марковой сделан на том, что показатели профессионализма должны не только констатировать его имеющийся уровень, но и определять перспективу развития конкретного человека.

В нашем исследовании мы обращаемся к психологической концепции профессионализма, поскольку теоретические положения А.Т. Марковой могут быть использованы для характеристики представителя любой профессии, в том числе и для школьного библиотекаря. В контексте нашего исследования важными являются теоретические положения А.Т. Марковой о том, что при рассмотрении и оценке профессионализма человека следует учитывать мотивы, которые побуждают человека к профессиональной деятельности, а также ценностные ориентации, из которых он исходит, занимаясь профессиональной деятельностью. Мы в нашем исследовании также исходим из того, что профессионализм предполагает наличие у человека внутренней мотивации к качественному выполнению своих профессиональных обязанностей, а также профессиональных ценностей. Так же, как А.Т. Маркова, мы считаем, что каждый человек становится профессионалом постепенно, проходя определенные этапы. В нашем исследовании выделены этапы развития профессионализма школьных библиотекарей, определены методы, формы, приемы работы со школьными библиотекарями на каждом этапе.

В научной литературе по библиотековедению проблема развития профессионализма библиотекарей находит отражение в трудах А. С. Чачко, которая выделяет такие главные черты библиотекаря-профессионала, как высокое педагогическое мастерство; знание школьной педагогики и педагогики семейного воспитания; возрастной психологии (эти черты, по мнению автора, являются особенно важными для библиотекарей детской, юношеской и школьной библиотеки); знание книги, которое включает элемент оценки ее содержания с точки зрения научной, практической, художественной ценности, целевого

читательского назначения, возможности дальнейшего использования той или иной категорией читателей [13, с. 46].

Е.Н. Зуева также обращает внимание на необходимость развития у школьного библиотекаря психолого-педагогической компетентности: «Подход к библиотечной работе с детьми и юношеством как к делу педагогическому выдвигает на первый план психолого-педагогические требования к профессиональной характеристике. Прежде всего, это – глубокие знания в области возрастной педагогической психологии, психологии детского и юношеского чтения, психологии общения, а также социальной психологии» [7, с. 192, 193]. Особый акцент ученая делает на том, что профессия библиотекаря входит в группу профессий «человек – человек», для которой важными являются личностные качества, в частности, для библиотекаря-профессионала это – интеллигентность, ответственность, порядочность, умение понимать других людей, ставить себя на их место, способность к сопереживанию и тому подобное [с. 192].

А.В. Черняк считает, что профессионализм библиотекаря является комплексным понятием, включает и специальную подготовку, и отношение к своей деятельности. [7, с. 19].

Г.А. Алтухова рассматривает понятие «профессионализм библиотекаря» в этическом аспекте. По ее мнению, главная черта библиотекаря-профессионала – любовь к людям. Библиотекарь должен ценить в каждом человеке личность и уважать человеческое достоинство: «... каждый человек – желанный гость в библиотеке. Единственная возможная реакция библиотекаря на просьбу читателя – не раздражение, а радость от возможности помочь ему» [3, с. 20]. «Профессионализм и моральные качества библиотекаря в общении, – по мнению Г. А. Алтуховой, проявляются прежде всего в том, насколько он стремится познать индивидуальность людей, которые его окружают, их запросы, как он выбирает способы поведения в отношении людей, виды речевого взаимодействия с ними» [3, с. 23]. Устойчивость такого стремления она считает одним из важных проявлений профессионализма.

Проблемы формирования и развития профессионализма библиотекарей рассматриваются в научных работах Э. Р. Сукиасяна. В контексте нашего исследования мы обращаемся к научным взглядам Э. Р. Сукиасяна еще и потому, что ведущей идеей ученого, которая прослеживается практически во всех его работах (и с которой мы полностью согласны), является идея о том, что «надо воспитывать профессионалов из числа тех, которые уже работают в библиотеке, «показали себя», остались в библиотеке, скорее всего, навсегда» [12, с. 10]. Но невозможно стать профессионалом автоматически, с накоплением стажа, даже имея высшее библиотечное образование и работая в библиотеке. Нужно, по мнению Э.Р. Сукиасяна, культивировать, взращивать профессиональное сознание. А это можно сделать, если «молодой сотрудник выйдет за рамки порученных ему функций, увидит свое место в библиотеке. Иначе говоря, усвоит (конечно, не сразу и не в полном объеме) «анатомию и физиологию библиотеки как организма» [12, с. 11]. Профессионально необходимыми для современного библиотекаря автор считает «...знание структуры библиотеки, системы управления, системы обслуживания пользователей, общей техноло-

гии формирования и обработки фондов, то есть знания систем, в совокупности обеспечивающих деятельность библиотеки» [12, с. 11].

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, философской, библиотковедческой литературы позволяет уточнить базовое понятие нашего исследования.

Профессионализм школьных библиотекарей – интегральное образование, в основе которого – профессиональная культура и профессиональное самосознание, которое характеризуется личностной и деятельностной сущностью, состоит из совокупности компетентностей, подлежащих развитию в системе дополнительного профессионального образования и позволяющих школьному библиотекарю осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне.

Статья не исчерпывает всех аспектов затронутой проблемы. К перспективным направлениям исследований данной проблематики мы относим проектирование технологии развития профессионализма школьных библиотекарей в системе дополнительного профессионального образования.

### Список литературы

1. **Абульханова-Славская К.А.** Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. **Алтухова Г.А.** Профессиональная этика библиотекаря : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Г.А. Алтухова. – М. : Изд-во МГУКИ, 2000. – 112 с.
3. **Головко С.И.** Специалист: образование, компетентность, новаторство. Научно-практическое пособие / С.И. Головко. – М. : Либерия – Бибинформ, 2005. – 191 с.
4. **Деркач А.А.** Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 756 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
5. **Деркач А.А.** Акмеология : учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
6. **Елканов С.Б.** Профессиональное самовоспитание учителя: кн. для учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
7. **Заочная школа школьного библиотекаря:** сб. лекций. – М. : Школьная библиотека, 2003. – 264 с.
8. **Зязюн И.А.** Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
9. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 177 с.
10. **Маркова А.Т.** Психология профессионализма / А.Т. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
11. **Сластенин В.А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 576 с.
12. **Сукиасян Э.Р.** Повышение квалификации сотрудников библиотеки: практические советы руководителю / Э.Р. Сукиасян. – М. : ГПНТБ России, 2008. – 74 с.



13. Чачко А.С. Библиотечный специалист: особенности труда и профессионализации / А.С. Чачко. – К. : Наукова думка, 1984. – 191 с.

Cherurchenko E.V.

**Development of professionalism of school libraries  
as a scientific problem**

*The article presents modern concepts on the problems of professionalism; analyzed the degree of elaboration of the problem of the development of professionalism of school librarians in scientific, normative, educational and methodological literature; the essence is determined and the structural components of the concept of “professionalism of school librarians” are specified.*

**Key words:** professionalism, professional culture, professional self-awareness, competence.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:930.25

**Понасенко Артем Васильевич**,  
канд. филол. наук, доцент кафедры  
русского языкознания и коммуникативных технологий  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*ponasenko\_artem@bk.ru*

## Формирование системы профессиональной подготовки архивистов в Советской России

*В статье рассмотрены основные аспекты формирования системы профессиональной подготовки архивных кадров на примере первых высших учебных заведений. Предпринята попытка обозначить ключевые проблемы профессиональной подготовки архивистов в Советской России.*

**Ключевые слова:** архивное дело, профессиональная подготовка архивистов, профессиональные компетенции, Историко-архивный институт, Петербургский археологический институт, Московский археологический институт.

Проблемы подготовки специалиста, обладающего комплексом компетенций, которые отвечают требованиям современного рынка труда, во многом определяются образовательным пространством, в котором происходит его профессиональное становление.

В этих условиях качество подготовки будущего специалиста приобретает статус одного из важнейших показателей работы учреждений профессионального образования и заключается в способности образовательных услуг удовлетворить запросы и ожидания потребителей.

Изучение исторического опыта дает возможность понять условия развития системы профессиональной подготовки архивистов; проанализировать изменения, которые происходили на определенных исторических этапах в профессиональном образовании; выявить положительные и отрицательные моменты.

Следует отметить, что формирование системы профессиональной подготовки архивистов определялось развитием исторической науки и исторических архивов в целом. Причем создание системы архивного образования начинается «сверху», с создания высшей ступени профессиональной подготовки – как специализации в рамках классического университетского образования [3, с. 296]. Также следует отметить, что наряду с архивным образованием происходило становление документоведческого образования, которое изначально не предусматривало высшего образования.

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует, что теоретические положения проблемы организации, содержания и развития высшего архивного образования нашли отражение в трудах И.А. Курниковой, Е. Пивовар, А.Б. Безбородова, Т.И. Хорхординой, С.И. Цеменковой, Е.В. Огуренко,

В.Н. Автократова, В.Е. Корнеева, О.Н. Копыловой, Л.Н. Мазур, М.Ю. Киселева, В.Г. Ларина.

Вопросу подготовки кадров уделяли внимание такие ученые, как С.А. Мореходов, А.В. Прохоров, С.А. Никифоров, Е.А. Цыденов, Е.А. Ткаченко и др. В то же время вопросы формирования профессиональной подготовки архивистов в высших учебных заведениях практически не исследовались, что и обусловило выбор тематики статьи.

Зарождение архивного образования в России происходит в XIX веке и связано с деятельностью барона Г.А. Розенкампа, который разработал архивный проект «План о приведении в лучшее устройство архивов вообще» [4]. Согласно проекту, в архивах должны работать люди, «кои бы могли усовершенствовать себя в так называемой архивной науке» [4]. К сожалению, проект Г.А. Розенкампа не был осуществлен.

Формирование системы профессиональной подготовки архивистов в дореволюционной России закладывалось первыми высшими учебными заведениями – Петроградским археологическим институтом (учреждён в 1877 году и преобразован в 1922 году в Отделение археологии и истории искусств факультета общественных наук Петроградского университета) и Московским археологическим институтом (учреждён в 1907 году и вошёл в состав факультета общественных наук первого МГУ в 1922 году).

Целью создания Петроградского археологического института было восполнить недостатки университетского преподавания исторических и специальных дисциплин. По мнению Н.В. Качалова, основателя и первого директора института: «Архивариус должен обладать достаточными знаниями, не только по своему предмету, но и общеобразовательным. К сожалению, всем известно, как далеко отстоят от идеала хранители наших архивов. Если даже в столицах нет специалистов по этой части, то относительно архивариусов в губернских и уездных городах, что за немногими исключениями, в эту должность выбираются чиновники старые, едва не выжившие из ума» [5, с. 350]. В институте преподавалось около 12 дисциплин, которые были связаны с изучением архивов и особенностью их документирования и оформления. Срок обучения в институте зависел от наличия высшего образования у слушателя и составлял от двух до трех лет.

За период существования Петербургского археологического института контингент слушателей был небольшой и большинство из них, по окончании вуза, не собирались работать в архивах, что и стало одной из причин его закрытия в 1922 году.

Проблему недостатка архивных кадров пытался решить и Московский археологический институт. Курс обучения здесь составлял три года. В институте было два отделения: археологическое и археографическое.

Учебные программы были шире, чем в Петербургском институте. Здесь преподавались русская история, историческая география и значительное количество исторических вспомогательных дисциплин. Среди слушателей преобладали чиновники, студенты, сотрудники архивных учреждений. За 15 лет своего существования археологический институт окончило свыше 1800 человек, но и этого количества выпускников не хватало, чтоб обеспечить потреб-

ность Советской России в архивных кадрах [4, с. 165–166].

Стоит отметить, что за период существования первых археологических институтов были апробированы различные формы архивного образования: архивные кружки, краткосрочные курсы, очные и заочные отделения для различных категорий архивных работников.

В период Первой мировой войны появляется острая нехватка кадров, в связи с этим в архивы принимали людей, не знакомых с текущей архивной работой. В сложившейся ситуации работниками 1-го Петроградского отделения Единого государственного архивного фонда была разработана концепция осуществления организации специальных курсов, с помощью которых можно было увеличить навыки, опыт и знания практической работы в архивах.

Первые архивные курсы были открыты во второй половине 1917 года в Петрограде и Москве с разницей в 2 месяца. Тематика практических занятий содержала ключевые разновидности архивной работы, но главной задачей курсов было освоение знаний на практическом уровне.

В основу учебных планов Петроградских курсов была положена идея подготовки квалифицированных архивариусов – технических архивных работников. Это можно объяснить тем, что в Петрограде в основном были объединены ведомственные архивы ликвидированных революционных учреждений и основной задачей архивистов являлись их разбор, систематизация и учет.

Основной задачей Московских курсов была подготовка научных сотрудников-архивистов, которые смогли бы работать со сложившимся научно-справочным аппаратом крупнейших исторических архивов.

Таким образом, созданные одновременно курсы несли в себе разные задачи [5]. Подобный опыт в России был первым. Курсы внесли огромный вклад в профессиональную подготовку архивистов: апробировались на практике различные учебные планы, методы преподавания, прослеживалась связь теоретических и практических знаний.

Высшее архивное образование в Советской России осуществлялось в созданном в 1930 г. Институте архивоведения (в 1932–1991 гг. Историко-архивный институт). Название института указывало на связь исторической науки с архивным делом, а также позицией ученых о превосходстве архивоведения или общенсторической подготовки [2].

Кроме подготовки специалистов для архивов, Историко-архивный институт взял на себя функции научного и методического центра архивной отрасли, активно развивая это научное направление и разрабатывая методические рекомендации и правила для архивов. Специфика ситуации в области обеспечения архивов кадрами в советский период определялась тем, что вплоть до 1970-х гг. Историко-архивный институт был единственным в стране учебным заведением, которое готовило архивистов [3, с. 299].

Учитывая относительно небольшие наборы студентов, говорить о комплектовании архивов профессиональными кадрами на тот период не приходится. Немногочисленные выпускники пополняли штаты центральных архивов и Главного архивного управления. На местах (в областных архивах, а тем более в архивах предприятий и учреждений) работали сотрудники, не имею-

щие специального образования. И еще одна особенность: поскольку архивы длительное время (1938–1960) находились под контролем органов внутренних дел, в советской практике сложилась традиция назначать руководителями архивов людей, как правило, не имевших архивного образования, но имевших номенклатурный стаж. Это неизбежно отражалось на подборе кадров для архивов, где наличие соответствующего образования не считалось обязательным [3, с. 299–300].

Историко-архивный институт изначально осуществлял набор слушателей на дневное и вечернее отделение. Сроки обучения студентов составляли два года, но этого было недостаточно для подготовки профессиональных архивных работников. Через несколько лет срок обучения увеличился до 2,5 лет, а потом и до 3 лет.

Особенностью профессиональной подготовки архивных работников являлась многоаспектность ее содержания, что позволяло исследовать проблемы образовательного характера в комплексе учебных дисциплин. Вступительные экзамены проводились по следующим дисциплинам: политэкономия, физика и химия, русский язык, математика, общие знания по архивно-исторической литературе.

Работник исторического архива должен был уметь не только читать документы, относящиеся к разным эпохам (знание палеографии), но и создавать научно-справочный аппарат, в частности описи фондов, составлять обзоры документов, вести учет и обеспечивать их сохранность. Такие задачи требовали хорошей исторической подготовки и знания технологий архивной работы. При этом владение технологиями воспринималось как дополнительная компетенция, которую можно приобрести либо опытным путем, либо с помощью дополнительного образования. Эти представления были положены в основу архивной подготовки в России и в целом поддерживаются до сих пор не только в отечественной, но и в зарубежной практике [3, с. 298].

Вплоть до конца 1980-х гг. количество вузов, готовивших специалистов для управленческого аппарата и архивов, было незначительным. Изменения произошли в 1990 году с увеличением спроса на рынке труда на архивных работников. Гуманитарные и технические вузы России начали осуществлять подготовку архивных работников и пытаться восполнить потребность в подготовке соответствующего уровня специалистов для архивной отрасли, но не все вузы могли обеспечить интеграцию практических аспектов в учебный процесс.

Первоначально общепринятого стандарта специальностей не было, поэтому подготовку архивистов осуществляли как классические, так и технические вузы. Это привело к существенным различиям программы обучения, ведь у каждого вуза было свое представление о задачах профессиональной подготовки и имеющихся образовательных ресурсах, что крайне негативно повлияло на уровень квалификации выпускника.

В конце 1990 года был принят Государственный образовательный стандарт, который закрепил обязательный предметный перечень дисциплин для подготовки архивных работников. Стандарт специальности разрабатывался в Российском государственном гуманитарном университете, в состав которого вошел Историко-архивный институт, в нем нашел отражение тот подход

к профессиональной подготовке документоведов и архивистов, который сложился еще в 1960–1970-е гг. [3, с. 303].

К 2000-м годам сложились объективные предпосылки к объединению специальностей «Документоведение и документационное обеспечение управления» и «Историко-архивоведение», а в 2007 году Министерством образования создается новое направление подготовки «Документоведение и архивоведение» [1, с. 307].

Таким образом, система профессиональной подготовки архивистов в России закладывалась первыми высшими учебными заведениями по подготовке архивных кадров и предусматривала расширенный диалог и взаимодействие теоретиков архивоведения, опытных профессионалов-практиков, преподавателей институтов и высших органов власти.

Советское руководство прекрасно понимало исключительную роль высшего архивного образования, поэтому подготовка высококвалифицированных специалистов по архивному делу занимала одно из важнейших мест.

### Список литературы

1. Головок А.Г. Архивоведение отечественной истории: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия. – 2008. – 176 с.
2. Киселев М.Ю. Архивное образование и архивы: взгляд историка-архивиста 1950-х годов [Электронный ресурс] / М.Ю. Киселев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhivnoe-obrazovanie-i-arhivy-vzglyad-istorika-arhivista-1950-h-godov>
3. Мазур Л.Н. Профессиональная подготовка документоведов и архивистов [Электронный ресурс] / Л.Н. Мазур. – Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/19638/1/arp-2013-22.pdf>
4. Самошенко В.Н. История архивного дела в дореволюционной России : учеб. пособие для вузов по специальности «Историко-архивоведение» / В.Н. Самошенко. – М. : Высшая школа. –1989.
5. Хорхордина Т.И. Российские архивы: история и современность : учебник / Т.И. Хорхордина, Т.С. Волкова; отв. ред. В.В. Минаев. – М. : РГГУ. – 2012. – 416 с.

Ponassenko A.V.

### Formation of a system of professional training for archivists in Soviet Russia

*In the article the basic aspects of forming of the system of the professional training of the archived personnels are considered on the example of first higher educational establishments. An attempt to designate the key problems of professional preparation of archives in Soviet Russia is undertaken.*

**Key words:** *archival work, professional training of archivists, professional competence, Historical and Archival Institute, St. Petersburg Archaeological Institute, Moscow Archaeological Institute.*

УДК [378.011.3 – 051:796 (47+57)] – 043.86 «195/198»

**Скляр Максим Сергеевич,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры олимпийского и  
профессионального спорта  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*olimpian\_max@mail.ru*

## **Развитие высшего образования в области физической культуры и спорта в 1950 – 1980-е годы**

*В статье анализируется процесс развития высшего образования в области физической культуры и спорта в 1950 – 1980-е годы. Отмечено, что на этом этапе высшее физкультурно-спортивное образование формируется как особая система учебных заведений, развиваются новые организационные формы, содержание и структура профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта. Кратко освещаются основные направления развития научных исследований в области физической культуры и спорта.*

**Ключевые слова:** *развитие, единая система физкультурно-спортивного образования, высшее образование в области физической культуры и спорта.*

Модернизация высшего образования в области физической культуры и спорта на современном этапе функционирования общества невозможна без изучения процессов развития теории и практики использования отечественной высшей школой гуманистической направленности физкультурно-спортивной деятельности и потенциала профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта. Реализация историко-педагогического подхода поможет не только понять историческую обусловленность данных процессов, но и оценить современное состояние высшего физкультурно-спортивного образования, а также выявить перспективы его дальнейшего совершенствования.

Предпосылки и тенденции развития высшего физкультурно-спортивного образования на различных этапах генезиса отечественной образовательной системы раскрываются в работах В.В. Гайла, Е.В. Конеевой, И.Л. Левиной, В.К. Пельменева, Ю.П. Симакова, В.В. Столбова, Р.А. Хужина и др.

Цель данной статьи – выявить особенности развития высшего образования в области физической культуры и спорта в 1950 – 1980-е годы.

В послевоенное время развитие физкультурного образования и спортивной подготовки значительно активизируется. Неоднократно изменяется программа по физической культуре для образовательных учреждений разного уровня подготовки: в 1954 году вводится новая программа для начальных, семилетних и средних школ, в 1960 году обновляется содержание физической подготовки школьников 1–8-х классов, новые изменения в программы по физической культуре для школьников вносят в 1975, 1977, 1983 и 1985 годах [1, с. 59–61; 2, с. 145].

Изменяются и вузовские учебные программы. С 1947 года предмет «Физическое воспитание» не только восстанавливается в высших учебных заведениях как самостоятельная дисциплина, но и наряду с оздоровительными, воспитательными, прикладными задачами приобретает ярко выраженную спортивную направленность [5; 8]. Физическая и спортивная подготовка студенческой молодежи становится одним из важнейших ресурсов выучки спортсменов, что находит свое отражение в объеме учебной программы. Так, например, курс общей физической подготовки для студентов первого и второго годов обучения был рассчитан на 172 часа, а факультатив спортивного совершенствования – на 560 часов [3, с. 77]. С 1963 года в физическое образование обучающейся молодежи активно вводится дифференциация по уровню физического развития, обеспечиваемая путем выделения учебных отделений – подготовительного, специального и спортивного совершенствования, для которых программа и учебные занятия были рассчитаны на определенную физическую подготовку.

Изменения содержания программ физического образования связаны с попытками педагогов и органов власти улучшить и оптимизировать процесс обучения, сформировать у обучающейся молодежи устойчивую мотивацию к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Динамика содержания программ физического образования привела к активизации педагогической общественности в поиске новых организационных форм и методов учебной и самостоятельной работы по физическому воспитанию и спортивной подготовке подрастающего поколения.

С 1951 года начинается проведение Всесоюзных студенческих спартакиад. Повсеместно активно работают вузовские коллективы физической культуры (КФК), на базе которых с 1961 года под эгидой территориальных профсоюзов начинают создаваться спортивные клубы (СК) [1, с. 59], признанные единой самостоятельной формой массовой физкультурной, спортивной и оздоровительной деятельности с обучающейся молодежью. В 1959 году создается Союз спортивных обществ и организаций СССР, функционирующий под руководством партийных органов, профсоюзов и комсомола с целью массового развития физической культуры и спорта как значимого средства воспитания и развития обучающейся молодежи, укрепления здоровья и подготовки населения страны к высокопроизводительному труду и защите Родины.

Столь глобальные задачи, обозначенные руководством страны, не могли решаться только на основе творческой инициативы и самостоятельности широких масс физкультурников без специально подготовленных, высококвалифицированных кадров. В принятом в 1959 году Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О руководстве физической культурой и спортом в стране» среди основных путей обеспечения «подлинно массового развития физической культуры и спорта» [7] подчеркнута необходимость: повышения качества подготовки физкультурных кадров в средних и высших учебных заведениях; расширения системы подготовки кадров путем заочного и вечернего образования; организации при физкультурных учебных заведениях вечерних школ тренеров, курсов по подготовке общественных инструкторов и судей по видам спорта для коллективов физической культуры без отрыва от производства; улучшения физической подготовки студентов и учащихся в пединститутах.



тах и педучилищах; систематического повышения квалификации кадров педагогов по физической культуре в школе; выпуска учебников и методических пособий по вопросам физического воспитания обучающихся [там же].

В Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию физкультуры и спорта», принятом в 1966 году в рамках решения задачи придания физической культуре всенародного характера, были определены задачи, направленные на: создание научно обоснованной системы физического образования и воспитания; повышение эффективности профессиональной подготовки и уровня квалификации учителей, преподавателей, тренеров; усиление внимания научных учреждений на изучение педагогических, психологических и медико-биологических проблем физкультурного образования и спортивной подготовки; создание специализированных детских и юношеских спортивных школ, школ высшего спортивного мастерства; укрепление материально-технической базы и др. [6, с. 132].

Открываются новые высшие учебные заведения по подготовке специалистов в области физкультуры и спорта. Так, в 1946 году начинает свою работу Львовский институт физической культуры, в 1949 году создается факультет физического воспитания при педагогическом институте в Томске, в 1950 году начинает подготовку специалистов институт физической культуры в Омске, в этом же году на базе Смоленского техникума физической культуры создается Смоленский государственный институт физической культуры. В 1960 году на базе Московского областного техникума физической культуры открывается Центральная школа тренеров РСФСР, таким образом в Малаховке создается уникальный учебно-научно-спортивный комплекс (Республиканская тренировочная спортивная база и Центральная школа тренеров), на базе которого будущие специалисты не только осваивают теоретические основы тренировки, но и участвуют в учебно-тренировочном процессе сборных команд страны.

В эти годы повсеместно на территории страны открываются факультеты физического воспитания при педагогических институтах и педучилищах, работают техникумы физической культуры, получают широкое распространение институты повышения квалификации учителей, функционируют базы круглогодичной подготовки и переподготовки специалистов в области физической культуры и спорта для сельских работников.

К началу 1970-х годов. в стране сложилась единая система физкультурного образования, обеспечивающая подготовку и повышение квалификации физкультурных кадров в стране, представленная высшими и средними физкультурными учебными заведениями, курсами повышения квалификации и переподготовки. Основными центрами организации физического образования, воспитания и спортивной тренировки в стране выступают институты физической культуры, реализующие учебную, методическую и научную работу, среди них: Государственный Центральный ордена Ленина институт физической культуры, г. Москва; Государственный ордена Ленина и ордена Красного Знамени институт физической культуры им. П.Ф. Лесгафта, г. Ленинград; Азербайджанский государственный институт физической культуры им. С.М. Кирова, г. Баку; Армянский государственный институт физической культуры, г. Ереван; Белорусский государственный ордена Трудового Красного Знамени институт

физической культуры, г. Минск; Грузинский государственный институт физической культуры, г. Тбилиси; Казахский государственный институт физической культуры, г. Алма-Ата; Киевский государственный институт физической культуры, г. Киев; Киргизский государственный институт физической культуры, г. Фрунзе; Латвийский государственный институт физической культуры, г. Рига; Литовский государственный институт физической культуры, г. Каунас; Львовский государственный институт физической культуры, г. Львов; Омский государственный институт физической культуры, г. Омск; Смоленский государственный институт физической культуры, г. Смоленск; Волгоградский государственный институт физической культуры, г. Волгоград; Узбекский государственный институт физической культуры, г. Ташкент; Институт физического воспитания им. Г.С. Сковороды, г. Харьков [9]. В 1969 году начинает свое функционирование Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, в 1979 – Харьковский филиал Киевского института физической культуры (с 1989 года – отдельное учебное заведение по подготовке специалистов в области физкультуры и спорта, с 2001 – Харьковская государственная академия физической культуры) и другие учебные заведения.

В вузах страны расширяются кафедры физического воспитания, идет активное строительство университетских спортивных сооружений, что становится значимым фактором эффективного развития институтов физической культуры, спортивных клубов и отдельных видов спорта. При ряде институтов физической культуры функционируют аспирантуры.

Изучение содержания специализированных учебных программ 60 – 80-х годов XX века позволяет отметить, что в системе высшего физкультурного образования много основного учебного времени (около 70%) приходилось на практические занятия и учебно-тренировочный процесс. За время обучения студенты должны были сдать нормы комплекса ГТО II ступени, выполнить или подтвердить II спортивный разряд по избранному виду спорта (на спортивном факультете I разряд), III разряд по двум другим видам спорта и получить звание судьи III категории по трем видам спорта (на спортивном факультете – звание судьи II категории по избранному виду спорта) [9]. Выпускникам институтов физической культуры и спорта присваивалась квалификация преподавателя-тренера по отдельным видам спорта с правом преподавания спортивных дисциплин (спортивные факультеты), преподавателя физической культуры и спорта (педагогические факультеты).

Деятельность высших учебных заведений в области физической культуры и спорта была тесно связана с работой Центрального научно-исследовательского института физической культуры (г. Москва), Ленинградского научно-исследовательского института физической культуры (г. Ленинград) и Грузинского научно-исследовательского института физической культуры (г. Тбилиси), Института физического воспитания и школьной гигиены Академии педагогических наук РСФСР, Академии медицинских наук СССР и др. Задачи развития массовой физкультурно-оздоровительной работы и повышения спортивного мастерства предъявляли серьезные требования к педагогической науке в развитии проблематики профессиональной подготовки в области физической культуры и спорта. Основными направлениями развития научных исследований в

области физической культуры в 1950 – 1980-е годы стали: разработка и формулирование программно-нормативных основ развития физической культуры обучающейся молодежи и профессионального образования в области физкультуры и спорта (И.Н. Игнатов, В.А. Кабачков, Р.Т. Раевский, Г.А. Ялатлетдинова и др.); педагогическое, психологическое и медико-биологическое обоснование влияния средств физической культуры и спорта на развитие личности и пути их эффективного применения (В.И. Баландин, Н.А. Ерштейн, П.К. Благуш, Г.Д. Горбунов, М.Ф. Иваницкий, А.Н.Крестовников, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Д.А. Семенов, М.И. Станкин, В.И. Шапошникова и др.); поиск путей оптимизации методики обучения в образовательных учреждениях разного уровня подготовки, самодеятельных коллективах физкультуры (В.В. Гориневский, В.А. Кабачков, А.И. Никифоров, Л.А. Нечитайло, С.А. Полиевский, К.Н. Смерчинский, В.В. Столбов и др.); научное обоснование и совершенствование методики общекондиционной, спортивной тренировки, профессионально-прикладной физической подготовки, ориентированной на достижение мастерства в различных видах спорта (М.К. Годик, В.М. Дьячков, В.В. Иванов, Л.П. Матвеев, Н.Г. Озолин, В.Д. Палыга, В.Н. Платонов, Ю.В. Полухин, Р.Т. Раевский, Е.В. Свирид, В.П. Филин, Н.А. Фомин, М.М. Щербаков и др.); значение и задачи направленного использования физической культуры в системе научной организации труда (М.Ф. Гринченко, Н.И. Косилина, Л.Н. Нифонтов, В.Г. Панаев, Г.Г. Саноян, С.П. Сидоров и др.) и пр. На научные исследования и методические разработки институтов физической культуры и спорта опираются в своей работе советы Союза спортивных обществ и организаций СССР, добровольные спортивные общества и различные физкультурные организации.

Развитие науки обусловило формирование учебных курсов, составляющих основу профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта: теория физического воспитания, теория и методика спортивной подготовки, история и организация физической культуры, лечебная физическая культура, спортивная медицина, физиология спорта, гигиена физических упражнений, гигиена спорта и спортивные сооружения, основные дисциплины спортивно-педагогического цикла – спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол, теннис, хоккей с шайбой, хоккей с мячом, водное поло), гимнастика, плавание, прыжки в воду, легкая атлетика, тяжелая атлетика, борьба, бокс, лыжный спорт, конькобежный спорт и др., что нашло свое отражение в создании учебников, учебных пособий, методических руководств для преподавателей физкультурно-спортивных учебных заведений.

Таким образом, развитие высшего образования в области физической культуры и спорта в 1950 – 1980-е годы формируется как особая система учебных заведений, развиваются новые организационные формы, структура и методические подходы профессиональной подготовки специалистов в области физкультуры и спорта. В содержании учебного процесса высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов в области физкультуры и спорта, четко выделяются социально-гуманитарное, медико-биологическое, общетеоретическое и спортивно-педагогическое направления, что отражает многосторонность и основательность базового физкультурно-спортивного образования. В работе вузов прослеживается сочетание учебной, исследовательской и прак-

тической деятельности как основа стабильности высшего профессионального образования и гарантия высокого качества подготовки специалистов.

#### Список литературы

1. **Гайл В.В.** Краткая история развития физической культуры и спорта : учеб.-метод. пособ. / В.В. Гайл. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 72 с.
2. **Голощапов Б.Р.** История физической культуры и спорта : учеб. пособ. для студ-в высш. пед. учеб заведений / Б.Р. Голощапов. – М. : Академия 2002. – 312 с.
3. **Курамшин Ю.Ф.** Становление и развитие программно-нормативных основ вузовского физического воспитания в 20 – 40 годы XX века / Ю.Ф. Курамшин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 4(110). – С. 67–71.
4. **Маслов В.Н.** Формирование программы по физическому воспитанию для студентов вуза / В.Н. Маслов, А.Л. Кравчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50–2. – С. 97– 103.
5. **Пельменев В.К.** История физической культуры : учеб. пособ. / В.К. Пельменев, Е.В. Конеева. – Калининград, 2000. – 186 с.
6. **Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О руководстве физической культурой и спортом в стране»** [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=23000#015739875473955545> – Загл. с экрана.
7. **Хомичев Я.Ю.** История становления физической культуры в системе высшего образования России / Я.Ю. Хомичев, А.А. Артемьев, И.Л. Левина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – №9(139). – С. 201–206.
8. **Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту** [Электронный ресурс] – гл. ред. Г. И. Кукушкин. – М. : Физкультура и спорт, 1961. – Том 1. – 368 с. – Режим доступа: <http://sport-history.ru/physicalculture/item/f00/s00/e0000969/index.shtml>

Sklyar M.S.

#### Development of higher education in the field of physical culture and sports in the 1950s-1980s

*The article analyzes the process of development of higher education in the field of physical culture and sports in the 1950s-1980s. It has been noted that at this stage higher sports education was formed as a special system of educational institutions, new organizational forms, content, and structure of professional training of specialists in the field of physical education and sports were developed. The main directions of the development of scientific research in the field of physical culture and sports have been briefly covered.*

**Key words:** development, unified system of physical culture and sports education, higher education in the field of physical culture and sports.

УДК 378.1

**Студеникина Виктория Петровна,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры документоведения  
и архивоведения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*studenikinaviktoria@masl.ru*

**Шило Анна Алексеевна,**  
ассистент кафедры документоведения  
и архивоведения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*annavlasenko1987@list.ru*

## **Перспективные направления развития высшего профессионального образования Луганской Народной Республики на современном этапе**

*Авторы статьи на основе анализа современных отечественных исследований и нормативно-правовых актов определяют ведущие тенденции в развитии высшего образования Луганской Народной Республики.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, социально-антропологический проект, кризис высшего образования на глобальном, отечественном и локальном уровнях.*

Проблему качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в высшем учебном заведении невозможно разрешить без учета тенденций развития высшего профессионального образования в целом: за рубежом, в Российской Федерации, в Луганской Народной Республике. Большинство отечественных (А. Анфимова, М. Арпеньева, А. Артюхина, И. Борисенко, М. Буланова, М. Винокуров, А. Вербовский, В. Ефимов, В. Жарников, Г. Зборовский, З. Иванский, М. Климова, Н. Корж, С. Костюкевич, А. Куринная, И. Майбуров, И. Мусихин, И. Романова, И. Петиненко, Е. Печенкина, С. Плаксий, П. Северилова, А. Ткач, Т. Хагуров, Е. Черновицкая, С. Черных и другие) и зарубежных исследователей (Дж. Гиллард, Я. Джаррар, У. фон Крамер, Добсон, С. Митра, У. Обгорн, Р. Райт, Н. Хомский и другие) на современном этапе развития человечества фиксируют глобальный кризис высшего профессионального образования.

Данное мнение подтверждает масштабное Форсайт-исследование будущего высшей школы Российской Федерации до 2030 года, проведенное в 2012-2013 годах Сибирским Федеральным университетом. В нем приняли участие 730 экспертов из 79 российских университетов [3]. С целью уточнения данных исследования в глобальном контексте в Москве в 2017 году стартовал международный форум «Глобальное будущее образования» (Global Education Futures Forum – GEFF), инициаторами и организаторами которого

выступили Сколковский институт науки и технологий ВШЭ и Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Остановимся подробнее на анализе данных научных исследований касаясь характеристики содержания глобального кризиса высшего профессионального образования, причин его возникновения и анализа возможных путей преодоления.

В изучении процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в высшем учебном заведении разделяем точку зрения В. Ефимова: возникновение глобального кризиса образования – это последствие завершения индустриальной фазы развития человечества [3].

Переход в постиндустриальную фазу характеризуется падением спроса производства и учреждений непромышленной сферы на специалиста, овладевшего стандартным, пожизненным набором квалификаций, способного занять стандартную должность, что, в свою очередь, «размывает» четкое отраслевое деление профессионального образования, обслуживающего разные сферы общественной жизни и производства. Данные процессы ведут к удалению от жесткой связанности образования с формальным подтверждением квалификации, доминированием форм обучения, служащих для передачи стандартных знаний.

Научные разработки И. Майбурова свидетельствуют о влиянии ряда социально-экономических факторов на дальнейшую эволюцию высшей школы, а именно: развитие наукоемких предприятий, обеспечиваемых высококвалифицированными кадрами; высшее образование рассматривается как главное условие национальной безопасности и благосостояния граждан страны; переориентация населения на занятие умственным трудом вследствие автоматизации промышленности и сельского хозяйства; повышение практической значимости научных исследований, проводимых на стыке дисциплин, что приводит к универсализации, фундаментализации образования, междисциплинарной интеграции; повышение платежеспособности населения, что повышает спрос на качественное образование [6].

Выделенные ученым факторы обуславливают негативные процессы, возникающие на этапе переходного периода эволюции социума в высшем образовании, которые и составляют содержательную сторону фиксируемого исследователями кризиса современного мирового и отечественного образования.

1. «Отсутствие внятного социально-антропологического проекта, задающего рамку для высшего образования» (В. Ефимов) [3]. Раскроем данный тезис. Дальнейшее развитие высшего образования каждой отдельно взятой страны зависит от места ее пребывания на пути к построению постиндустриального общества. Индустриальное и постиндустриальное общество требует разных форматов профессионального образования. Поэтому для эффективного решения задач высшей школой необходимы четкие социально-антропологические ориентиры. Их нахождение и корректировка являются сейчас темой напряженных дискуссий в Российской Федерации, США, Европе и Китае (М. Арпеньева, У. фон Крамер, У. Огборн, Р. Райт).

2. В постиндустриальной фазе компании-работодатели востребуют иной тип образованных людей, опорой профессиональной деятельности кото-

рых выступает не усвоенная когда-то специальность, а «аккумуляированный опыт», объем и качество которого зависит от профессионально-образовательного опыта. Требования к квалификации заменяются на требования к компетентности (В. Ефимов). На смену «специалисту» как преобладающему типу человеческого капитала приходит «компетентный работник», «трансфессионал». Создавшаяся ситуация требует от высшего учебного заведения перехода от подготовки специалиста к подготовке широко образованных бакалавров и магистров на основе компетентностного подхода.

3. Стремительное технологическое развитие общества, смена социально-антропологического проекта требуют смены содержания высшего образования, формирования новой методологии профессиональной подготовки, дальнейшего развития педагогических технологий, методов, форм и средств обучения (В. Зинченко) [4].

4. Излишняя «маркетизация» высшего образования, которая выражается в удовлетворении университетами капризов абитуриентов на «модные» направления подготовки, уводя тем самым ресурсы из науки и технологии (С. Костюкевич, А. Вербовский) [2].

5. Смещение внимания молодежи с познавательного аспекта образования на его рентабельность, гарантию социального престижа и прогнозируемого достатка (Н. Корж) [5]. Выделенная тенденция приводит к тому, что высшее образование в современном обществе рассматривается не как социально значимое благо, гарантируемое государством, а современная высококачественная услуга (Т. Хагуров) [10].

6. Информационная политика в сфере образования обусловлена необходимостью встраивания в мировое образовательное пространство посредством современных информационных технологий, однако при этом важно сохранить социокультурную идентичность, что связано с онтологистическими и гносеологическими традициями образовательной системы каждого конкретного общества (И. Борисенко, С. Черных) [1]. Индивидуализированное образование на основе информационных технологий реализуется на практике как самостоятельное.

7. Низкий уровень предметной подготовки абитуриентов, их социальная незрелость (А. Анфилова).

Ситуация в системе высшего образования Луганской Народной Республики имеет собственные локальные особенности. Так, опираясь на результаты исследований И. Романовой и Е. Черновицкой, выделяем следующие признаки формирования государственной системы высшего образования:

- наличие единой законодательной базы;
- определенное организационное и административное обособление по отношению к другим сферам экономики государства, обеспеченное единой системой управления в сфере образования;
- единая государственная политика в отношении системы образования, отраженная в документе, определяющем приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления развития образования;
- наличие образовательных учреждений в качестве основных структурных элементов системы образования [8].

Согласно перечисленным признакам, образование Луганской Народной Республики находится лишь на этапе формирования в систему. На данный момент заложен ее фундамент:

– принят Закон Луганской Народной Республики «Об образовании», в котором законодательно закреплены основные понятия высшего образования и рамочно определены особенности деятельности вузов;

– сформировано и действует Министерство образования и науки Луганской Народной Республики как основное звено управления образовательными учреждениями, обеспечивающее организационное и методическое руководство, определяющее состав направлений подготовки, разработку и внедрение Государственных образовательных стандартов по направлениям профессиональной подготовки, аккредитацию и лицензирование образовательных учреждений;

– наличие образовательных учреждений.

Однако для полноценного становления системы образования республики и продуктивного функционирования высших учебных заведений не хватает Доктрины образования Луганской Народной Республики, определяющей приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития.

Таким образом, нами определены причины и содержание кризиса высшего образования на глобальном, отечественном и локальном уровнях. Следующим этапом исследования станет анализ научных разработок и государственных документов, определяющих пути нивелиации кризисных явлений в практике современного учреждения высшего профессионального заведения.

Как уже было указано выше, в Луганской Народной Республике нет единого документа, определяющего приоритет высшего образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Однако факт признания Российской Федерацией дипломов об образовании, полученных в Луганской Народной Республике, положения «Программы стратегического социально-экономического развития Луганской Народной Республики на период до 2023 года» в сфере образования, мероприятия и образовательные проекты, осуществляемые Интеграционным комитетом «Россия – Донбасс» (создан как постоянно действующая структура, деятельность которой нацелена на усиление процессов гуманитарной, социальной, культурной интеграции Донбасса и Российской Федерации), многочисленные факты заключения договоров о дружбе и сотрудничестве между вузами республики и российскими вузами позволяют нам в своем исследовании опираться на тенденции развития российского высшего образования.

Обобщение результатов проведенного исследования будущего высшей школы Российской Федерации до 2030 года дает пошаговый анализ экономических, социальных и культурных тенденций, на основе которого исследователями выделены четыре сценария трансформации высшей школы, исходящие из определенного варианта социально-экономического развития страны, а именно: 1) «Сырьевое будущее»; 2) «Догоняющая модернизация»; 3) «Локальное лидерство»; 4) «Когнитивное общество» [3]. Оптимальную



стратегию развития высшего образования Российской Федерации в данном контексте точно определил В. Ефимов: «..это трансформация высшей школы России для решения задач формирующегося постиндустриального общества, выстраивание сектора экономики знаний и создания новых конкурентных преимуществ страны. Фактически речь идет о стратегии возвращения высшей школе функций ключевого института развития страны» [3]. При этом ученые обращают внимание на важный аспект: трансформация высшей школы не должна сводиться к сокращению и упрощению, она должна быть направлена на изменение самого содержания и форматов образования. Основная рекомендация исследователей будущего высшей школы политической элите, обществу, бизнесу Российской Федерации – разработка для страны единого проекта «Будущее России», который охватит социальную сферу, экономику, образование и науку. «Проект должен включать апгрейт системы социально-политического управления, четкое определение традиционных индустриальных отраслей, подлежащих модернизации, запуск ограниченного числа новых, конкурентоспособных секторов экономики, формирования секторов современных исследований и разработок для внутреннего и внешнего рынков» [3].»

Выводы и результаты проведенного исследования будущего высшей школы Российской Федерации до 2030 года были услышаны политическими и общественными элитами России. 07 мая 2018 года Президентом Российской Федерации подписан Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», который декларирует направление развития России по пути выхода из сценария «сырьевого будущего» на постиндустриальную перспективу и принятие обществом постиндустриального социально-антропологического проекта.

Для достижения поставленных национальными проектами в сфере образования и науки целей необходимо решение следующих задач в секторе высшего профессионального образования:

- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;
- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;
- модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных практико-ориентированных и гибких образовательных программ среднего профессионального и высшего образования;
- формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладения компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими;
- создание научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции университетов и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики;

– формирование целостной системы подготовки научных и научно-педагогических кадров, обеспечивающей условия для осуществления молодыми учеными научных исследований и разработок, создания научных лабораторий и конкурентоспособных коллективов [9].

Дорожной картой для реализации стратегий развития российского общества, провозглашенных Указом Президента, стал документ «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года», подписанный Председателем Правительства Российской Федерации Д.А. Медведевым 29 сентября 2018 года, в котором определены ключевые программы и проекты, направленные на достижение национальных целей развития Российской Федерации.

Так, основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года отражают следующие направления модернизации высшего образования:

– внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс (Раздел 1.1. «Обеспечение устойчивого естественного численного прироста населения Российской Федерации...»; национальный проект «Образование», федеральный проект «Современная школа», государственная программа «Развитие образования»);

– включение и увеличение доли учеников 6–11 классов в процесс построения предпрофессиональной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями (4.3. «Образование»);

– содействие развитию дистанционных образовательных программ в сфере технологических инноваций, повышение уровня коммерциализации научно-исследовательских разработок и технологий, разработанных в университетах и научных организациях (Раздел 1.4. «Ускорение технологического развития Российской Федерации»; национальные проекты «Образование», «Наука»; государственные программы «Развитие образования», «Информационное общество»);

– кооперация организаций реального сектора экономики с образовательными и научными организациями, реализация полного инновационного цикла, включая комплексные научно-технические проекты (Раздел 1.6. «Вхождение Российской Федерации в число пяти крупнейших экономик мира»; национальные проекты «Образование», «Наука»; государственные программы «Развитие образования», «Информационное общество»);

– формирование системы обучения сотрудников предприятий, направленной на повышение производительности труда (Раздел 2. «Меры государственной политики по достижению национальных целей развития»; 2.1.1.7. «Производительность труда и поддержка занятости населения»);

– обеспечение привлекательности научной и научно-педагогической деятельности (формирование научных коллективов, совершенствование процесса обучения в аспирантуре) (2.2.3. «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок»);

– создание благоприятной среды для развития человеческого капитала, где важным условием является развитие системы образования с учетом изме-

няющихся объективных и субъективных потребностей (Раздел 4. «Развитие институтов социальной сферы и повышение качества жизни») [7].

Таким образом, проанализированные нами документы четко определяют направление развития и пути преодоления кризиса высшего образования Луганской Народной Республики в том числе. А именно.

1. Российскому обществу представлен новый социально-антропологический проект («Когнитивное общество»), характерными особенностями которого является повышение гражданской и инновационной активности, организационная и технологическая модернизация отраслей экономики и социальной сферы, их интеллектуализация. В образовании это приведет к снижению роли образовательной бюрократии, формированию метауниверситетских профессиональных сообществ.

2. Реализация государственных программ ведет к массовому формированию основ исследовательских, проектных и управленческих компетенций при подготовке широко образованных бакалавров и магистров на основе компетентностного подхода путем внедрения адаптивных практико-ориентированных образовательных программ.

3. Излишняя «маркетизация» высшего образования и смещение внимания молодежи с познавательного аспекта образования на его рентабельность, низкий уровень предметной подготовки абитуриентов будет нивелироваться за счет включения и дальнейшего увеличения доли учеников 6-11 классов в процесс построения предпрофессиональной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями.

4. Создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, процесс информатизации образования, в основу которого лягут отечественные разработки, обеспечит высокое качество и доступность образования всех видов и уровней с учетом изменяющихся объективных и субъективных потребностей.

5. Внедрение методик обучения, позволяющих обучающимся овладеть процессом постановки цели и нахождения путей и возможности ее достижения как индивидуально, так и в коллективе. Понимание важности места результатов учебной, а в дальнейшем – профессиональной, деятельности каждого в достижении коллективных и общегосударственных целей.

#### Список литературы

1. **Борисенко И.Г.** Стратегия 2030: реальность и перспективы [Электронный ресурс] / И.Г. Борисенко, С.И. Черных. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2016/papers/66/>
2. **Вербовский А.В.** Коммодификация высшего образования: эволюция в условиях рынка или кризис / А.В. Вербовский // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко: сб. науч. тр. / гл. ред. Е.Н. Трегубенко; вып. ред. Н.В. Вострякова; ред. сер. О.Г. Сущенко. – Луганск : Книта, 2018. – № 2(14) : Серия 1, Пед. науки. Образование. – С. 5–9.
3. **Ефимов В.** Образование – 2030: сценарии для России [Текст] / В. Ефимов // Аккредитация в образовании. – 2014. – № 70 (март). – С. 14–20.
4. **Зинченко В.О.** Современные проблемы профессионального образования: учебно-методическое пособие для магистров. – Изд. 2-е, доп. и переработ. /

- В.О. Зинченко; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск: Книта, – 2017. – 213с.
5. **Корж Н.В.** Высшее профессиональное образование в структуре ценностей студенческой молодежи / Н.В. Корж. // Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки. – 2011. – №1. – С. 56–63.
  6. **Майбуров И.** Высшее образование в развитых странах / И. Майбуров // Высшее образование в России. – 2003. – №2. – С. 132–144.
  7. **Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года.** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/news/34168/>
  8. **Романова И.** Состояние и особенности развития системы профессионального образования Российской Федерации. / И. Романова, Е. Черновицкая // Вестник ТГЭУ. – 2008. – №1. – С. 52–63.
  9. **Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>
  10. **Хагуров Т.А.** Высшее образование: между служением и услугой. / Т.А. Хагуров. // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 47–57.

**Studenikina V.P., Shilo A.A.**

#### **Perspective directions of development of higher professional education of the Luhansk People's Republic at the present stage**

*The authors of the article determine the leading trends in the development of higher education in the Luhansk People's Republic based on the analysis of modern domestic research and legal acts.*

**Key words:** *higher education, socio-anthropological project, higher education crisis at the global, national and local levels.*

УДК 377.014.6:005.6 (470+571) «19»

**Тищенко Екатерина Васильевна,**  
соискатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
учитель математики и экономики  
ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя  
общеобразовательная школа № 17 имени Валерия Брумеля»  
*authoressKatyusha@yandex.ru*

## **Периодизация процесса управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке**

*В статье рассматривается периодизация процессов управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке. Определены и обоснованы временные рамки каждого этапа, дана их характеристика и рассмотрены основные особенности.*

**Ключевые слова:** управление, качество образования, управление качеством отечественного образования, средние профессиональные учреждения.

Среднему профессиональному образованию уделяется значительное внимание в современной системе образования. Это связано с тем, что именно специалисты среднего звена обеспечивают внедрение в технологический процесс производства новые, динамично развивающиеся информационные технологии, изменяют технологическую культуру производства.

Однако по-прежнему нерешенными вопросами существующей системы управления профессиональным образованием является не всегда эффективная структура управления образовательными учреждениями, недостаточная согласованность в планировании процессов управления, а также управление качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в целом.

Это особенно важно, так как современное профессиональное обучение и реализация государственных образовательных стандартов нового поколения предъявляют требования к управлению качеством профессиональной подготовки, которые обеспечивали бы стабильное функционирование современной системы образования. В связи с этим, особую ценность приобретают наработки ученых-педагогов прошлых лет. Для наибольшей эффективности исследования историко-педагогического наследия необходимо составить периодизацию процесса управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке, что обуславливает актуальность данной статьи.

Для определения степени научной разработанности предмета исследования нами изучались диссертационные работы, монографии, статьи периодических и непериодических изданий, в которых представлены описания теоретических или практических результатов, необходимых для освещения периодизации управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке.

Опираясь на результаты нашего исследования, а также на исследования таких ученых, как: Е. Анищенко, С. Батишев, С. Бутивщенко, М. Грищенко, Я. Звигальский, М. Иванов, И. Ликарчук, В. Майборода, Ю. Руденко и др. в области периодизации отечественного среднего и профессионального образования, мы составили собственную периодизацию процессов управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях на территории Луганской области в XX веке. В ее основе лежат общеисторические процессы и явления, влияющие непосредственно на профессиональное образование и, что важно отметить для нашего исследования, на систему управления качеством профессионального образования в целом. Таким образом, данная периодизация управления качеством отечественного образования в среднем профессиональном образовании XX века может быть представлена как:

- 1 этап (начало XX века – 1917 г.) – становление дореволюционной отечественной системы управления качеством профессионального образования;
- 2 этап (1917 – 1949 гг.) – зарождение советской системы управления качеством профессионального образования;
- 3 этап (1949 – 1991 гг.) – становление и развитие советской системы управления качеством профессионального образования;
- 4 этап (1991 г. – начало XXI века) – украинский этап становления и развития отечественной системы управления качеством профессионального образования.

Таким образом, временной интервал, отраженный в нашем исследовании, составляет более 100 лет. Более подробно вышеуказанные этапы можно охарактеризовать следующим образом.

Первый этап (начало XX века – 1917 г.) – становление дореволюционной отечественной системы управления качеством профессионального образования. Данный этап характеризуется созданием единой системы профессионального образования дореволюционной России, в которую вошли как уже существующие, так и новые учебные заведения в системе профессионального образования. Кроме того, была создана целостная система управления качеством профессионального образования.

Однако начало Первой мировой войны привело к резкому снижению экономических показателей в Российской империи, что не позволило довести реформу до логического окончания. Февральская и Октябрьская революции 1917 года, повлекшие изменения общественно-политического устройства страны, позволяют нам говорить об окончании дореволюционного этапа отечественной системы управления качеством профессионального образования.

1917 год является переломным годом не только для отечественной системы профессионального образования, но и для отечественной и мировой истории в целом. Кардинальные изменения в сфере профессионального образования после 1917 года, вызванные сменой господствующей парадигмы развития государства, могут служить отправной точкой второго этапа развития системы управления качеством отечественного профессионального образования. Еще одним доводом смены этапов развития системы управления качеством отечественного профессионального образования (именно в 1917 году

в пользу нижней границы нашего исследования) является тот факт, что события 1917 года, социалистическая революция, выдвинули на первый план общественно-политическую жизнь рабочего человека – труженика, воспевая созидательность труда. Рабочие профессии становились востребованными, а это способствовало повышению престижа учреждений профессионального образования, в том числе и среднего профессионального образования.

Таким образом, начало первого этапа мы связываем с 1917 годом – нижней границей данного этапа. Так, выбор 1917 г. подтверждается анализом законодательных актов того времени. Следует отметить, что согласно «Положению о трудовой школе» были ликвидированы учебные заведения дореволюционной России, в том числе и профессиональные училища, и провозглашалось создание новых школ.

Второй этап (1917 – 1949 гг.) – зарождение советской системы управления качеством профессионального образования мы разделяем на 3 стадии.

Первая стадия (1917 – 1929 гг.) – стадия перехода от революционной системы управления качеством профессионального образования к постреволюционному управлению качеством, основанному на идеалах коммунистического строительства, и осуществление перестройки старой ремесленной школы. В этот период вводились новые формы подготовки квалифицированных рабочих кадров, происходило развитие профшкол, школ профессионально-политехнического типа как особенного вида общеобразовательной школы для малограмотных и др.

Вторая стадия (1929 – 1933 гг.) – стадия интенсивного развития теории и методики профессионального образования, создание специальных методических центров по управлению качеством образования средними профессиональными учреждениями, введение первого пятилетнего плана развития народного образования на территории Луганской области. Все это было продиктовано потребностью, связанной с социально-экономическим ростом промышленности.

Третья стадия (1933 – 1948 гг.) – стадия стабильного развития системы управления качеством среднего профессионального образования, профессионально-технического образования, массового и широкого развития разных форм технического обучения на производстве, углубленная децентрализация управления средними профессиональными учреждениями и ослабление организационно-методического управления, которое постепенно вызывало отставание подготовки квалифицированных работников в учебе от потребностей народного хозяйства, послабление связей между общим и профессиональным образованием.

Третий этап (1948 – 1991 гг.) – становление и развитие советской системы управления качеством профессионального образования представлен следующими стадиями: 1948 – 1958 гг. – стадия восстановления и развития системы профессионального образования в период строительства профессиональных учреждений; 1958 – 1974 гг. – стадия увеличения потребности в качестве и применении новых методов обучения в управлении системой профессионального образования, издательство большого количества литературы, разработка новых комплексных средств обучения с целью повышения качества обучения;

1974 – 1991 гг. – стадия развития педагогической мысли на этапе развитого социализма, новации в обучении, использование передового опыта лучших преподавателей, широкое применение технических средств в обучении, тоталитарно-бюрократическая система управления средними профессиональными учреждениями, рост критических явлений в обществе.

Четвертый этап (1991 – 2014 гг.) – развитие и становление отечественной системы управления качеством профессионального образования на этапе украинского государства привело к началу реформирования системы профессионального образования в целом на реализацию потребностей региона. Основным фактором сокращения финансирования и упадка средних профессиональных учреждений в начале 90-х гг. XX века стал экономический кризис в украинском государстве. Закрытие предприятий привело к отсутствию необходимости выпуска большого количества специалистов из средних профессиональных учреждений. В конце XX века начался рост потребности в специалистах профессионального образования в связи с внедрением региональной программы социально-экономического развития «Луганщина – 2010». В основе программы стало развитие украинской системы профессионального образования, переориентация системы профессионального образования на потребности территорий и удовлетворение развития личности в совершенствовании своих способностей. В то же время, в России с 1990 г. до 1995 г. происходил спад в наборе студентов в средних профессиональных учреждениях в связи с вводом платной формы обучения. Только с 1996 г., после принятия новой редакции закона РФ «Об образовании» и реформирования профессионального образования (1997 г.), проявились позитивные тенденции в развитии управления профессиональным образованием. С конца 1990-х гг. в России осуществляется переход от унитарной системы профессионально-технического образования к многообразию моделей профессионально-технических учебных заведений, что привело к повышению требований к качеству выпускаемых специалистов в системе профессиональной подготовки в будущем.

Верхняя граница нашего исследования 2014 г. обусловлена изменением политического статуса Луганской области – приобретение независимости от Украины. В связи с этим событием в системе управления качеством образования произошли перемены, которые были направлены на реформирование всей системы в целом. Основным вектором развития стала ориентация системы профессионального образования на стандарты Российской Федерации. На современном этапе в управлении качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях произошел процесс принятия и постепенного внедрения в Российскую Федерацию.

Таким образом, анализ управления системы профессионального образования сделан в пределах указанных этапов с учетом особенностей выделенных периодов. В предложенной периодизации применен хронологический принцип построения. Установленная периодизация должна выступить как инструмент для выявления общих закономерностей дальнейших этапов представлений об управлении качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке. Данная периодизация в дальнейшем сыграет роль системы координат, в которой можно будет рассматривать



критические точки развития этого педагогического явления, а также использовать развитие теории управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке на современном этапе в системе управления профессиональным образованием.

Продолжение дальнейшего научного поиска по данной проблематике целесообразно в разработке методических требований, создания модели управления качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в XX веке.

#### Список литературы

1. **Адаменко О.В.** Развитие педагогической науки в Украине во второй половине XX столетия (1950-2000 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук / Адаменко О.В. – Луганск, 2006. – с. 20.
2. **Алтынова Т.А.** Инновационные подходы к управлению подготовкой специалистов в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алтынова Татьяна Алексеевна; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. – М., 2008. – 204 с.
3. **Анищенко Е.В.** Развитие профессионального образования женщин в Украине (вторая половина XIX – начало XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анищенко Елена Валериевна. – К., 2000. – 23 с.
4. **Бутивченко С.В.** Содержание и формы управления средними профессиональными учебными заведениями Украины в 1917–1941 гг. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Общая педагогика и история педагогики” / С. В. Бутивченко. – К., 1997. – 16 с.
5. **Звигальский Я.** Профессиональное образование в Украине / Я. Звигальский, М. Иванов. – Х. : Статистически-информационное ведомство НКО, 1927. – 401 с.
6. **Кривко Я.П.** Критерии периодизации отечественной системы управления качеством обучения школьников (1917 – 2014 гг.) / Вестник ЛНУ имени Т. Шевченко : сб. науч. тр. /гл. ред. Е.Н. Трегубенко; вып. ред. А.В. Вербовский; ред. сер. О.Г. Сущенко. – Луганск : Книта, 2020. – №2 (46) : Серия 1: Пед. науки. Образование.. – С. 9–16.
7. **Тищенко Е.В.** Управление качеством отечественного образования в средних профессиональных учреждениях в начале XX века / Материалы Республиканской научно-практической конференции «Качество обучения как проблема контроля и оценки образовательной деятельности учебного заведения», Луганск, 5 декабря 2017. – Луганск : Книта, 2018. – С. 68–69.
8. **Тищенко Е.В.** Особенности управления качеством образования в средних профессиональных учреждениях Луганской области в 50-х гг. XX века / Вестник ЛНУ имени Т. Шевченко : сб. науч. тр. /гл. ред. Е.Н. Трегубенко; вып. ред. Н.В. Вострякова; ред. сер. О.Г. Сущенко. – Луганск : Книта, 2019. – № 1(24) : Серия 1: Пед. науки. Образование. – С. 39–43.

Tishchenko E.V.

**Periodization of the process of quality management of domestic education in secondary vocational institutions in the twentieth century**

*The article examines the periodization of quality management processes in domestic education in secondary vocational institutions in the twentieth century. The time frames for each stage are determined and substantiated, their characteristics are given and the main features are considered.*

**Key words:** *management, quality of education, quality management of national education, secondary vocational institutions.*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [37.091.12: 005.962.131]- 043.86

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

### Профессионально значимые качества педагога начального образования: экспектационные представления обучающихся младших классов

*Статья посвящена профессионально значимым качествам педагога, в частности, педагога начального образования. В работе рассмотрены профессионально значимые качества как основа лично-профессионального развития будущего специалиста. Освещены и проанализированы экспектационные ожидания обучающихся начальных классов по отношению к педагогу.*

**Ключевые слова:** профессионально значимые качества, экспектация, коммуникативные экспектации, обучающиеся начальных классов, профессиональная подготовка будущих специалистов.

На современном этапе развития общества проблема формирования профессионально значимых качеств у будущих педагогов является не только психолого-педагогической проблемой, но и приобретает большую социальную значимость.

В новой модели обучения во многом изменяются роли субъектов образовательного процесса. Во главу угла становится сам обучающийся – его мотивы, познавательные потребности, психологические особенности. В этих условиях содержание деятельности педагога существенно меняется, однако не следует забывать, что личность педагога является главенствующей.

Профессия педагога не терпит шаблона, отставания от требований времени. «Человек, посвятивший ей жизнь, должен обладать всеми теми качествами, которые он хочет взрастить в своих воспитанниках. Новый человек может быть воспитан только новым человеком». С данной позицией великого педагога Ш.А. Амонашвили невозможно не согласиться [1, с.39].

Период обучения ребенка в школе ведет к коренным изменениям в социальной ситуации его развития. Он стремительно взрослеет, поскольку имеет много новых социальных обязательств, исполнение которых подлежит общественной оценке. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается.

Особенная роль принадлежит первому учителю. Исходя из педагогического опыта и специальных исследований, можно утверждать: как сложатся взаимоотношения школьника – обучающегося начальных классов с первым учителем, будет ли он заинтересован в его успехах – в перспективе будет зависеть успешность и самочувствие данного ребенка в коллективе одноклассников. Первый учитель становится создателем дальнейшей судьбы ученика.

Обучающиеся, которые в начальной школе органично включились в школьную жизнь, успешно выполняли задания учителя, переживали удовлетворение от его доброжелательной поддержки, нормально обучаются как в начальной, так и в средней и далее – в старшей школе. Первоклассники, не получившие соответствующей помощи на пороге школьной жизни, в первом классе были лишены радостных переживаний от успешности в собственных силах, а наоборот, претерпевали неудачи, со временем теряют веру в собственные возможности, находятся в растерянности, утрачивают позитивное отношение к обучению в школе, педагогам.

Какими же профессионально значимыми качествами должен обладать педагог, в частности, педагог начального образования?

Во-первых, определим значение данного понятия. *Профессионально значимые качества будущего педагога* – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, имеющие решающее значение для его профессиональной деятельности. В психологическом плане это весьма сложные образования, зависящие от множества факторов, т.е. особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способностей [5].

По выявлению профессионально важных качеств будущего педагога проведено достаточно большое количество исследований (И.Б. Будик, Е.А. Климов, Н.Н. Савушкин, И.А. Шаров, В.И.Щеголь и другие) [2; 5].

Отметим позицию Ш.А. Амонашвили, подчеркивающего, что педагоги должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть. «Доброта и любовь к детям должны быть не только внутренне переживаемым состоянием, но и главным мотивом, стимулом нашей педагогической деятельности, общения с ребенком или со всем классом». [1, с.40]

Интересно и оригинально разработана А.С. Макаренко проблема педагога. Он должен владеть не только профессиональными знаниями и педагогическим мастерством. Он должен любить детей, но и то же время быть требовательным, настойчивым, владеть авторитетом. Необходимым качеством, по мнению А.С. Макаренко, является умение и сила ориентировки, поскольку педагогу приходится проявлять находчивость и инициативу, принимать решения быстро и в то же время обдуманно, уметь учитывать чувства и настроения детей. Данное умение ориентироваться в соединении с требовательной любовью к детям и педагогическим чутьем формируют у педагога педагогический такт.

Я.А. Коменский большое значение придавал отношениям педагогов и учеников, отмечал, что они должны быть доброжелательными; педагог должен поощрять детей в обучении, относиться к детям с любовью, учить их легко и радостно [3].

На основе анализа данных исследований, а также учитывая требования Государственного образовательного стандарта, мы определяем следующие профессионально значимые качества, имеющие ведущее значение для успешной профессиональной деятельности: требовательность; любовь к детям; организаторские способности; наличие творческой инициативы; наблюдательность; логическое мышление; умение стать на точку зрения обучающегося; трудолюбие.

В данной работе нами была предпринята попытка исследовать вопрос соответствия профессионально значимых качеств будущего педагога, определяемых требованиями, и экспектационных ожиданий обучающихся по отношению к педагогу.

Каким же именно младшие школьники желают видеть первого учителя?

В связи с этим, считаем необходимым обратить внимание на учет требований к педагогу именно со стороны младшего школьника, иными словами, экспектаций обучающихся относительно личности педагога, его профессионально значимых качеств в тех или иных проявлениях: в обучении, воспитании, оценивании поступков, личности обучающегося.

Исследования ожиданий имеют в основном социально-психологический характер. Ожидания рассматриваются в связи с прогнозированием дальнейшего поведения партнера по общению, в связи с отношением социального субъекта к самому себе или как фактор и проявление самосознания личности.

*Эспектация* – явление социально-психологического характера, особенности которого заключаются в том, что у участников взаимодействия формируются определенные установки относительно ожидаемого поведения со стороны других участников ситуации, которая имеет место либо продолжается.

В отечественных исследованиях существует разрыв между изучением экспектации в сфере общения и деятельности (т.е. скорее как интерактивного, социально-психологического механизма) и их анализом как составляющей индивидуального сознания (самосознания). Последний аспект разрабатывался в зарубежных исследованиях Я-концепции, которая включала экспектации отношений других. Однако их собственно личностное основание учитывалось только Э.Х. Эриксоном в трактовке Эго-идентичности, а связь с личностными механизмами подчеркивали Дж. Бугенталь, Д. Сьюпер, Р.Л. Эквайер.

В немногих отечественных работах, затрагивающих проблему экспектаций, прежде всего подчеркивалась нормативная роль этого «механизма»: видя себя «со стороны», «объективно», «в представлениях других людей», индивид воспринимает нормы поведения, переживания, усваивает способы социального контроля за собой (Я.Л. Коломинский, С.А. Будасси, А.В. Мнушкина и др.).

А.В. Петровский выявил зависимость самовосприятия личности: того, что человек видит в себе (самооценка), от сопоставления с тем, что он видит в других (оценка индивидом окружающих), и с тем, что, по его предположению, видят в нем другие (ожидаемая оценка). И хотя он подчеркивает неосознаваемость, неопределенность этого механизма, последний скорее оказывается механизмом ролевого поведения, чем индивидуального самоопределения, т.е. социально-психологическим механизмом, а не механизмом самосознания.

В исследованиях А.А. Бодалева и др. отмечается наличие у каждого человека специфических элементов ожидания, которые связаны с различными видами деятельности: вбирая личный опыт взаимодействия с людьми, они позволяют индивиду планировать свое поведение и целесообразно регулировать его в процессе общения. Содержание ожиданий составляют объективные показатели качеств личности, ее знаний, умений, особенностей поведения.

Содержание представлений младших школьников составляют те предположения (гипотезы) детей, которые они имеют относительно педагога при выполнении им ролевых функций в учебном взаимодействии. Данные гипотезы отображают коммуникативную сторону ролевого взаимодействия в системе «педагог–ученик» и включают определенные предположения, на основе которых ученик прогнозирует поведение педагога относительно себя в учебном взаимодействии. Эти гипотезы, как мы выяснили, выдвигаются учеником, исходя из его представлений о ролевых функциях ученика, характере их взаимоотношений в процессе общей учебной деятельности.

*Экспектационные представления* учеников о педагоге как субъекте определенных функциональных ролей имеют довольно общий характер, поскольку образуются на основе обобщенного образа педагога. Данный образ – эталон, формирующийся на основе рассказов родителей, воспитателей детского сада, старших братьев, товарищей об их педагогах. Такой образ складывается у будущего первоклассника еще до встречи со своим первым учителем, отношение к нему в большинстве зависит от ценностных ориентаций в семье, ближайшего окружения.

Коммуникативные экспектации дошкольников о ролевой функции педагога как воспитателя более полные. Данные функции более знакомы и понятны детям, посещающим детский сад.

Только с началом взаимодействия первоклассника с конкретным педагогом в конкретном детском коллективе у школьника появляется возможность сопоставить представления и понятия об образе педагога с реальным конкретным педагогом. Постепенно ученик проверяет, уточняет данную систему представлений, формируя новую. Именно на основе новой системы представлений появляется и новая система требований к конкретному педагогу, которая учитывает его индивидуальные, психолого-педагогические особенности. Важную группу экспектационных представлений младших школьников о педагоге составляют личностные ожидания относительно индивидуального осуществления функциональных ролей конкретным педагогом.

Анализ исследования, в котором приняли участие свыше 700 обучающихся начальных классов образовательных учреждений, показывает, что данные ожидания касаются внешности педагога, его личностных качеств.

Обучающиеся 1-х и 3-х классов позитивно оценивают личностные качества и внешность педагога. По мнению детей, учитель «добрый», «справедливый», «красивый», «хорошо относится к детям», «любит детей». Среди наиболее значимых качеств педагога дети выделяют: «готовность внимательно слушать», «не перебивать», «не кричать на детей», способность педагога поддержать, похвалить ученика.

Большинство учеников (76%) ожидают, что учитель найдет справедливое решение проблем в случае, если возникают неожиданные трудности или непонимание в учебном взаимодействии. Они отмечают, что обратятся к учителю в тех случаях, если не могут выполнить задание, поссорятся с одноклассниками, при плохом самочувствии.

Таким образом, ожидания учеников 1-3 классов относительно личности педагога имеют в основном позитивный характер и свидетельствуют о не-

оспоримом принятии педагога, которому принадлежит ведущее место среди значимых взрослых. Ожидания учащихся 3-х классов, в сравнении с ожиданиями первоклассников, приобретают более адекватное содержание и зависят только от ситуации взаимодействия с педагогом. Опыт учеников дает возможность прогнозировать поведение педагога, исходя из причин, при которых сложилась ситуация, и индивидуальных особенностей педагога.

Личные ожидания учеников, обращенные к педагогу как значимому взрослому, составляют образ идеального педагога, педагога как близкого человека. Значительная роль в образе идеального учителя отводится эстетическому воспитанию его внешности: большинство детей представляют идеального педагога «красивым», «хорошим», «замечательным».

Среди личностных качеств идеального педагога учащиеся выделяют доброту («чтобы была доброй»), «хорошая», «имеет доброе сердце» и любовь к детям, которые находят выражение в хорошем отношении к детям («учитель помогает», «внимательна к детям»).

В образе идеального педагога довольно полно отображены представления детей об индивидуальном выполнении педагогом своих функциональных ролей, а именно – диакта и воспитателя. Так, идеальный педагог «умный», «все знает», «хорошо учит детей», «хорошо объясняет», «дает интересные задания», «ставит хорошие оценки» (из анкет).

Значительное количество обучающихся 1-го класса (42%) отождествляют образ идеального и своего конкретного педагога: только их педагог наделен самыми лучшими чертами взрослого. Данные факты согласуются с исследованиями Н.С. Лейтеса, Е.В. Проскуры, в которых показано, что семилетние первоклассники позитивно оценивают своего педагога вне зависимости от уровня его педагогического мастерства, личностных качеств и отношений к ученикам.

В сравнении с первоклассниками, обучающиеся 3-х классов в своих ожиданиях абстрагируются от образа своего конкретного педагога, отношение к которому складывается более критичным. Их представления об идеальном педагоге составляют обобщенный образ педагога и являются более полными и дифференцированными.

Исходя из данных исследований, ожидания обучающихся начальной школы по отношению к педагогу отображают характер их межличностных отношений, а эмоциональный тон ожиданий – позитивный или негативный – обуславливает мотивационную готовность к взаимодействию с педагогом и является индикатором самочувствия ребенка в классе. Именно позитивно-оптимистичные ожидания обучающихся отображают благоприятные эмоционально-позитивные отношения с педагогом и являются показателем их психологической защищенности.

Таким образом, формированию профессионально значимых качеств будущего специалиста необходимо уделить внимание на начальном этапе профессиональной подготовки. Данные аспекты должны находить отражение в программах учебных практик, а также спецкурсов по развитию данных качеств. Младшие школьники верят в своего педагога, в его знания, в справедливость при решении спорных вопросов, оценивании поведения и успехов каждого.

**Список литературы**

1. **Амонашвили Ш.А.** В школу – с шести лет / Ш.А. Амонашвили [и др.] // Педагогический поиск : сб. статей. – М. : Педагогика, 1987. – с. 29–43.
2. **Климов Е.А.** Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : 1996. – 400 с.
3. **Коменский Я.А.** Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А.И. Пискунов. – М. Просвещение. – 1981. – С.80–161.
4. **Макаренко А.С.** Некоторые педагогические выводы из моего опыта / А.С. Макаренко // Избр. пед. произв. / под общ. ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сладского. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во м-ва Просвещения РСФСР, 1946. – 208 с.
5. **Савушкин Н.Н.** Организационно-педагогические условия формирования профессионально важных качеств у студентов профессионально-педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Савушкин. – Брянск, 1999. – 27 с.

**Poltavskaya N.E.**

**Professionally significant qualities of a teacher of primary education:  
anticipatory representations of children at primary school**

*The article is devoted to the professionally significant qualities of a teacher, in particular, a teacher of primary education. The work considers professionally significant qualities as the basis for the personal and professional development of a future specialist. Expectational expectations of primary school students in relation to the teacher are illuminated and analyzed.*

**Key words:** *professionally significant qualities, anticipation, communicative expectations, primary school students, professional training of future specialists.*



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

## **Развитие читательского интереса у школьников средствами детской литературы (на примере творчества А. Жвалевского и Е. Пастернак)**

*В предлагаемой статье рассмотрены вопросы, связанные с развитием читательского интереса у школьников. Указано, что среди жанрового разнообразия детской литературы учителям и родителям особое внимание следует уделять таким жанрам, как фантастическая повесть, сюжет, герои, лексика которых способны увлечь читателя-школьника, заставить его полюбить и ценить литературу не только как источник информации, но и как источник эстетического удовольствия и радости приобщения к прекрасному искусству слова.*

**Ключевые слова:** читательский интерес, младшие школьники, подростки, фантастическая повесть «Время всегда хорошее».

В младшем школьном возрасте, а потом и в подростковом именно чтение формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально ценного человека. Если учесть, что дети часто не принимают участия во многих видах деятельности, формирующих полноценную личность, то ознакомление с соответствующей их возрастным особенностям литературой является для них источником косвенного жизненного опыта, то есть – становится важной составляющей социализации. Но возникает очень серьезная проблема: современные дети очень мало и неохотно берут в руки книги.

Развитие читательского интереса, читательской компетентности, самостоятельности, грамотности у младших школьников и учащихся основной школы в последнее десятилетие стало важной психолого-педагогической и методической проблемой, которую пытаются решить специалисты разных отраслей науки, предлагая как свое понимание перечисленных дефиниций, так и инновационный лингводидактический инструментарий для использования учителями на уроках литературного чтения в начальной школе и уроков литературы – в основной. По нашему мнению, формирование и развитие в ребенке читателя должно происходить поэтапно, и на первом этапе у школьника обязательно должен возникнуть познавательный интерес к книге как источнику чего-то нового, неожиданного, неведомого, интересного, а далее – читательский интерес – как побудительный внутренний мотив, желание читать, потому что это интересно, весело, захватывающе.

Особого внимания в русле исследуемых понятий заслуживает дефиниция «читательский интерес», которая впервые в отечественной науке была исследована Х. Алчевской, Н. Рубакиным, М. Рыбниковой. Трактовок понятия «читательский интерес» много. Остановимся только на некоторых. Так, А. Копчук в свое время отмечал, что «читательский интерес – это избирательно-позитивное отношение читателя к чтению книги, которое приобретает эмоциональную привлекательность в соответствии с его потребностями и особенностями. Иными словами, читательский интерес – это выделение из определенного круга печатных изданий книги, которую читатель предпочитает» [3, с. 14]. Б. Умнов указывал, что основным признаком читательского интереса является позитивное эмоциональное отношение к ней [5, с. 83]. Среди работ современных ученых, изучающих проблемы формирования читательского интереса, следует назвать исследования А. Дусавицкого, Г. Кудиги, В. Левиной, Т. Наумовой, З. Новлянской, В. Соболевой, В. Стельмаха, П. Писарского, Н. Рымала, И. Тихоновой и др., которые анализируют различные его аспекты.

При всем многообразии определений выделяются такие общие черты читательского интереса, как избирательность, познавательная направленность, эмоциональная окрашенность, заинтересованность, любознательность. Как считают Б. Друзь, В. Трунова, Г. Щукина и др., ученикам присущи не один, а множество интересов в области чтения. В совокупности они бывают широкими или узкими, среди них также различают глубокие (стойкие, сильные, активные) и поверхностные (слабые, пассивные) интересы. О наличии читательского интереса у школьников судят по характеру протекания процесса читательской деятельности и по эмоциональным вербальным проявлениям учащихся.

По нашему мнению, жанр художественной литературы сам по себе является средством развития и поддержания постоянного читательского интереса школьников. Отдельного внимания в этом контексте заслуживает жанр фантастической повести – признанный лидер по читаемости детьми среди других жанров детской литературы, который конкурирует с детективной литературой за первенство в предпочтениях школьников-читателей.

Яркими авторами-представителями этого жанра является белорусский дуэт писателей-фантастов Евгении Пастернак и Андрея Жвалевского. Одним из самых главных критериев своей литературной состоятельности А. Жвалевский и Е. Пастернак считают именно признание юных читателей. Показателем этого является тот факт, что их книги были отмечены двумя премиями на конкурсе «Книгуру», в жюри которого состояли только дети. В 2010 году впервые подводились итоги национальной премии на лучшую книгу для детей. По итогам он-лайн голосования детей третье место заняла книга А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» [1]. Аналогичный опрос среди детей проводила Центральная детская библиотека им. А. Гайдара. «Время всегда хорошее» была признана лучшей книгой для подростков 2010 года. Весной того же года на «Росконе» фантастическая повесть «Время всегда хорошее» и ее авторы стали обладателями премии «Алиса» (учреждена Кириллом Булычевым за лучшее фантастическое произведение для детей).

Что касается жанра произведения, то многие литературоведы просматривают в этой фантастической повести «вольную жанровую атрибуцию» – текст с признаками компьютерной игры и одновременно с пропповскими сказочными формулами, близкими для современных компьютеризированных детей. Но при этом в произведении присутствует конкретность в сюжете (четкая логическая цепочка событий, композиция линейная, смысловые этапы связаны между собой, есть закономерность в описании прошлого и будущего). Авторы грамотно распределили развертывание сюжета повести: прошлое и будущее чередуется по главам, что не нарушает последовательности событий, не путает читателя, а также способствует динамизму развития сюжета, вызывает у читателя интерес к действиям.

Кроме того, детскую прозу писателей можно классифицировать и как брейн-фикшн, то есть интеллектуальную фантастику. Вот и сюжет книги «Время всегда хорошее» основывается на том, что двое детей-шестиклассников – девочка Оля из 2018 года и мальчик Витя из 1980 года – во время болезни во сне поменялись местами и оказались каждый не в своем, а в чужом незнакомом мире. И это не случайно. Повесть «Время всегда хорошее», как и подобные ей, фабульно основана на «переброске» действия из одного времени в другое. В результате, эта типовая фабула школьной повести заставляет героев обращать внимание на окружающую социальную реальность, задумываться об отличиях поколений, дает возможность показать изменчивость мира, релятивность существующих в нем установок, осознаваемых «внутри» того или иного периода как естественные, существующие всегда [4, с. 42].

При обилии в современном литературном пространстве псевдо-исторической прозы, в том числе исторических сказок, которые иногда искажают историю ради яркости и более сильного воздействия на читателя, А. Жвалевский и Е. Пастернак остаются в рамках исторической достоверности. Книга рассчитана на современных школьников, которым детали прошлой жизни могут быть совершенно непонятны. Вместо них многие вопросы задают сами герои, которым также многое кажется «диким» в другой эпохе, и авторы стремятся к тому, чтобы не оставить ни одного возможного вопроса без ответа. Таким образом, занимательность сочетается с информативно-образовательной авторской задачей: желанием пробудить у школьника интерес к прошлому родного города, страны, к истории вообще. Писатели стараются не повторять энциклопедическую информацию, а показывать мир прошлого как живой, наполненный радостями и горестями, проблемами и универсальными мелочами, понятными любому ребенку вне времени и пространства.

Как и другие произведения Жвалевского – Пастернак, повесть «Время всегда хорошее» выстраивается как квест или компьютерная игра, условия которой требуют от игроков решения сложных интеллектуальных задач. При этом развязка сюжета может быть как predetermined, так и вариативна: множественность исходов ставится в зависимость от действий игрока, т.е. восприятие художественного пространства произведения происходит в рамках схемы квеста. Например, Оля, оказавшись в прошлом, утешает себя тем, что она внутри компьютерной игры, и только нужно найти подсказки, перейти с одного уровня на другой, победить в этой игре, чтобы, как вознагражде-

ние, вернуться домой в 2018 год. Витя думает, что он участвует в масштабном тайном эксперименте, где изучается поведение детей и взрослых, попавших в незнакомую обстановку, и их умение быстро и качественно освоить научно-технические новинки. Советскому пионеру оказался по плечу интернет, которым он пользуется в первую очередь как источником информации, чтобы, наконец, узнать, в каком эксперименте он участвует.

Языковая смелость авторов способствует сближению текста с читателями. Писатели с легкостью имитируют тот язык, на котором говорят современные дети, язык, изобилующий жаргонизмами, включающий подростковый компьютерный сленг, упрощенные речевые конструкции («компьютер», «Интернет», «форум», «торренты», «антивирь», «браузер», «аська», «лол» и др.). В произведении используются сокращения слов (например, коммуникатор – «комик», пионервожатая – «вожатка», классный руководитель – «классуха», завуч – «завучиха», учительница математики – «математица», оценка «пять», «отлично» – «пятаки», отсканировать – «отсканить»). Еще следует отметить использование в 2018 году ников вместо имен (например, Синичка, Ястреб, Биг-Билл, Сушка). В повести используются выражения, которые характерны для взрослых, но непонятны для героев повести, когда они «поменялись» временами (например, «охмурить», «лязгнула» – лексика родителей 2018 года; «оторвала вещь» – в значении «купила», «выбросили курицу» – в значении «появилось в магазине» – лексика родителей 1980 года).

Школьники 1980-го года мыслят и говорят как типичные советские ребята: для них представляют большую ценность «блестящие бумажки, разбитые бусинки, фантики, значки, стёклышки». В тексте представлено разнообразие фразеологических единиц, среди которых поговорки, пословицы, трансформированные фраземы, фраземы-неологизмы. В какой-то мере эта легкость в воспроизведении особенностей речи способствует тому, что у читающего повесть ребенка возникает эффект вовлеченности, включенности и сопричастности к миру, о котором идет речь, и, как следствие, педагогический посыл авторов оказывается более действенным [2, с. 32]. Постепенно сказочный сюжет с путешествием во времени отходит на второй план. Увлеченный читатель внимательно следит за судьбой и отношениями героев, а не за техническими новинками будущего. Жвалевского – Пастернак в первую очередь интересуется психологическое состояние героев, трансформации их душевного мира, внутренняя насыщенная жизнь, отношения с учителями и сверстниками, процесс адаптации в непривычном мире, социализация детей.

По законам традиционной сказочности добро обязательно должно победить зло. Сначала Оля и Витя, снова поймавшись во сне, не хотят назад меняться местами: Витя готовит своих новых товарищей к экзаменам, он влился в коллектив, со всеми дружит, много общается, как и Оля, которая, кроме того, искренне любит и не хочет расставаться с Женей. Но когда Оля узнает, что случится с Архиповым, – он в будущем сопьется, – они с Витей, не раздумывая, возвращаются каждый в свое время, чтобы Витя успел исправить ситуацию и спасти друга, что ему и удается.

Поменявшись эпохами, дети сумели доказать, что главное – оставаться человеком, уметь дружить, поддерживать, защищать, помогать. Авторы по-

казывают, что нравственные, человеческие ценности лучше и качественнее искусственных и суррогатных отношений. В повести акцентируется внимание на гуманизме, взаимоотношениях людей. Человек в повести – это жизнь, ум, доброта, ответственность, чувство справедливости, за человека нужно бороться. Литература для А. Жвалевского и Е. Пастернак альтернатива нотациям, прикладной способ общения с детьми, собственными в том числе, позволяющий вблизи увидеть насущные подростковые проблемы: социальные, психологические и нравственные, которые не сводятся к проблемам сугубо педагогическим. В отличие от большинства повестей советского периода открыто дидактическая интонация проявляется только в оптимистическом названии «Время всегда хорошее», а все остальные выводы читателям поручено делать самим. Герои, как всегда, неоднозначны. По прочтении остаётся ощущение, что время и, правда, всегда хорошее, то есть в любой эпохе можно найти положительные моменты.

Произведения А. Жвалевского и Е. Пастернак очень любимы и взрослыми читателями, и детьми; положительно оценены литературоведами и литературными критиками. В первую очередь за то, что авторы сумели интересно, захватывающе, доступным языком, не испорченным идиоматическими конструкциями, окунуть реципиентов в далекие миры прошлого и будущего, показав глубокое понимание внутреннего мира школьников, интерес к тому, чем живет человек, вне зависимости от возраста, проявить уважение и пристальное внимание к приметам времени и найти правильные, искренние слова, чтобы рассказать о детских надеждах, мечтах, проблемах и их решении. Именно такие произведения, по нашему мнению, будут способствовать формированию и развитию читательского интереса у школьников.

#### Список литературы

1. **Жвалевский А.** Время всегда хорошее / А. Жвалевский, Е. Пастернак. – М. : Время, 2009. 2009. – 167 с.
2. **Ковтун Е.Н.** Фантастика как объект научного исследования: проблемы и перспективы отечественного фантаствоведения / Е.Н. Ковтун. – СПб, 2010. – 57 с.
3. **Копчук А.М.** Воспитание читательских интересов учащихся / А.М. Копчук. – К. : Знание 1985. – 48 с.
4. **Литовская М.А.** «Время всегда хорошее»: социальная психология для современного подростка / М.А. Литовская // Детская литература сегодня: Сб. науч. ст. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010. – С. 25–34.
5. **Умнов Б.П.** Проблема читательского интереса в социально-психологической теории / Б.П. Умнов // Журналист, пресса, читатель. – М. : Изд. ЛГУ, 1969. – С. 82–95.

**Yakimenko L.N.**

**Development of students ' reading interest by means of children's literature  
(on the example of the works of A. Zhvarevsky and E. Pasternak)**

*The article deals with issues related to the development of reader interest in schoolchildren. It is indicated that among the genre diversity of children's literature, special attention should be paid to such genres as fantasy and detective stories, plot, characters, vocabulary that can captivate the student reader, make him love and appreciate literature not only as a source of information, but also as a source of aesthetic pleasure and joy of familiarizing with the beautiful art of words.*

**Key words:** *readers ' interest, primary school children, teenagers, fantastic story «Time is always good».*

УДК [37.035:316.46]-047.48-047.23

**Дмитриенко Анна Владимировна,**  
заместитель директора по  
воспитательной и социальной работе  
Института педагогики и психологии,  
и.о. директора Центра социально-гуманитарной работы  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*ladywinter28r@gmail.com*

## **Сущность лидерства, его основные признаки и формы**

*В данной статье автор рассматривает основные толкования понятия «лидерство» в контексте его сущностных характеристик, его классификацию и подходы к изучению данного феномена.*

**Ключевые слова:** *активность, деятельность, лидерство, классификация лидерства, формы лидерства, эффективность лидерства.*

В условиях современного мира интерес к проблемам лидерства значительно возрос. В исследованиях на рубеже двадцатого и двадцать первого веков в области менеджмента прослеживается формирование новой парадигмы управления – лидерства. Этот феномен проявляется в признании новейших организационных структур, процедур, моделей и принципов поведения лидера основой самой управленческой деятельности. Это связано с тем, что лидерство является ключом к достижению эффективной деятельности организаций по планированию, регулированию, мотивации сотрудников, контролю над их деятельностью и другим задачам, которые должен выполнять лидер, менеджер или руководитель.

Лидерство – это самый важный элемент эффективного управления любой группой людей. При этом термин «лидер» можно определить как «вождь», «ведущий». Современные учёные, несмотря на очевидную определенность трактовки данного понятия, зачастую расходятся во мнениях. Рассматривая понятия «лидерство» и «руководство», следует заметить, что второе подразумевает более строгую и формальную систему отношений в коллективе, которая предполагает доминирование и подчинение.

Лидерство является одним из механизмов интеграции групповой деятельности, в случае принятия на себя определенным человеком или же некоторыми представителями социальной группы роли лидера, то есть координирует ее деятельность, принимает решения, касающиеся всей группы. Частично перекрывающиеся понятия «менеджмент», «управление», «лидерство» в то же время характеризуют специфическую форму отношений в группе или организации. Тип лидерства всегда связан с социальными особенностями общества и специфическим характером и структурой группы [1].

Проблема лидерства изучается различными науками. Каталоги библиотек включают огромное множество монографий, учебников и статей, посвященных разнообразным проблемам лидерства. Хотя это одно и то же явление,

представители научных школ рассматривают лидерство в разных ракурсах и применяют диаметрально противоположные подходы к определению этого термина (Рис.1).



Рис. 1. Подходы к определению понятия «лидерство» различными науками

Понятие «лидерство» широко раскрывается в различных словарях и энциклопедиях. Большой толковый социологический словарь трактует лидерство как «...способности, качества и поведение, связанные с ролью группового лидера. Может присваиваться индивидуумам на основе личных качеств и опыта либо посредством традиции и/или занимаемой позиции. Однако случайные подходы к лидерству привели к осознанию того, что действительными лидерами становятся не столько благодаря специфическим качествам либо поведению, сколько различным стилям (например, ориентации на задачу в противоположность ориентации на отношения), требующимся в разных ситуациях» [2].

В психологическом словаре Немова Р.С. под лидерством автор понимает «...отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе. Существенное значение для понимания лидерства и его эффективности имеет уровень группового развития. Лидер-



ство – явление, факт выхода человека в лидеры какой-либо группы людей, социально-психологические явления, касающиеся поведения лидера в группе, его взаимоотношений с другими членами группы. Лидерством называются отношения руководства – подчинения между членами группы. Такие отношения складываются между лидером группы и остальными ее участниками» [4, с. 97, с. 196].

Педагогический энциклопедический словарь характеризует лидерство «...как ведущее влияние члена группы – лидера на группу в целом. В социальной психологии выделяются две основные лидерские роли. Роль делового лидера включает действия, направленные преимущественно на решение поставленной перед группой задачи (например, реализация трудовой, учебной деятельности). Роль эмоционального лидера содержит действия, относящиеся главным образом к сфере межличностного общения в группе» [5].

Проблема лидерства вызвала интерес у людей с давних времен. Однако до сих пор так и не достигнуто полного согласия в отношении понятия лидерства и методов его формирования. Систематическое, целенаправленное изучение лидерства было начато со времен Фридриха Тейлора.

Проблема лидерства всегда вызвала бурный интерес учёных-исследователей. При этом полной договоренности относительно понимания лидерства и методов его формирования достичь так и не удалось. Со времен Фридриха Тейлора началось комплексное, целенаправленное изучение лидерства.

Анализируя природу лидерства, можно сделать вывод о том, что само лидерство – следствие потребности представителей группы, для руководства которой и возникает необходимость наличия лидера. Детальнее особенности сущности лидерства прослеживаются в его разнообразных теориях. На сегодня можно выделить основные направления исследований лидерства иностранными учеными:

- «ситуативные теории» (П. Пигорс, Л. Картер, Дж. Шнайдер);
- «теории лидерских черт» (К. Бэрд, Ф. Гальтон, Д. Крюгер, С. Смит);
- «исследование лидерства как социально-психологического феномена (С.А. Гиб, К. Левин, Т. Митчелл, Р. Вуд, Р. Стогдилл);
- «теории ожидания взаимодействия» (С. Джибб) и др.

Р. Стогдилл в своей книге «Справочник по лидерству» сгруппировал основные представления ученых о лидерстве в соответствии с ключевыми идеями, отражающими различные подходы к пониманию и исследованию этого феномена на протяжении XX века. Позднее эту классификацию дополнили Р.Л. Кричевский и Е.В. Кудряшова [6].

Профессор, член Американской психологической ассоциации, президент отделения истории менеджмента Академии менеджмента Р. Стогдилл в своей книге «Справочник по лидерству» сгруппировал основные взгляды ученых на лидерство в соответствии с основными идеями, характеризующими разнообразные подходы к изучению этого явления в XX веке (Табл.1). Позже эту классификацию дополнили Р.Л. Кричевский и Е.В. Кудряшова [6].

Таблица 1

**Классификация подходов к пониманию термина «лидерство»**

Подход	Характеристика
Лидерство как центр групповых интересов	Лидер – духовно-эмоциональный центр группы, определяющий ее структуру, атмосферу, идеологию и групповые процессы. В этом случае лидер рассматривается как центральная фигура, интегратор групповых процессов и отношений (отражено в определениях С. Кули, Е. Мамфорда, Л. Бернарда и других авторов)
Лидерство как характеристика личности и порождаемых ею эффектов	Проявление силы личности, комбинации черт, дающих личности возможность побуждать других к выполнению поставленной задачи, выражение однонаправленного влияния лидера на последователей, некое личностное качество или набор черт и умений (Р. Стогдилл, Р.Л. Кричевский)
Лидерство как искусство достижения согласия или подчинения	Подразумевает процесс или способность лидера организовать людей на эффективное сотрудничество, в ходе которого он использует преимущественно различные не прямые способы воздействия на людей, чтобы побудить их действовать в нужном направлении; возможность индивида влиять на последователей и достигать повиновения, лояльности, уважения и сотрудничества с их стороны (определения встречаются у Ф. Филипс, У. Беннис, Ф. Олпорт, Б. Мур и др).
Лидерство как действие и поведение	Поведенческие аспекты лидерства, в частности, действия, которые предпринимает лидер для управления и координации работы группы. Под лидерским поведением обычно понимаются специфические действия, предпринимаемые лидером в ходе управления и координации работы членов его группы (Р. Стогдилл, Ф. Фидлер) и др.
Лидерство как инструмент достижения цели или желаемого результата	Отмечается ценность лидерства как средства интеграции членов группы и формирования согласованности их действий для получения желаемого результата; лидерство может быть определено на основе эффективного влияния индивида на действия последователей по достижению общей цели группы; лидерство как человеческий (субъективный) фактор, который сплачивает группу и мотивирует ее на достижение определенного результата (К. Дэвис Р. Кеттел)
Лидерство как взаимодействие	В процессе которого люди добровольно объединяются вокруг более успешного человека, чувствуя в нем личную заинтересованность и признавая, что он является важным носителем целей, программ и методов действия, а также ценностей и норм группы. Члены группы становятся последователями лидера, а его успех определяет их готовность идти за ним (П. Друкер, С. Браун)

<p>Лидерство как умение убеждать</p>	<p>Здесь подчеркивается различие между лидерством и управлением. Если последнее является искусством принуждения и использования силы власти или угрозы её применения для того, чтобы заставить людей следовать в определенном направлении, то лидер управляет с помощью убеждения, поощрения и побуждения к действию (авторы, изучающие политическое лидерство и общественные движения)</p>
<p>Лидерство как осуществление влияния</p>	<p>В данной концепции лидерство рассматривают как процесс влияния на деятельность группы в целом и отдельных последователей, в частности. Лидерство - это процесс оказания влияния на деятельность группы для достижения общей цели; процесс прямого взаимодействия, в результате которого индивид влияет на поведение других, побуждая их к достижению определенного результата; процесс влияния, посредством которого человек заручается поддержкой других и направляет их усилия на достижение групповых целей (Р. Стогдилл, Ф. Хейман, Е. Холландер и др.)</p>
<p>Лидерство как властные отношения</p>	<p>Лидеры в своих действиях используют власть, поэтому некоторые авторы рассматривают лидерские отношения, прежде всего как властные. По их мнению, основная задача лидера состоит в том, чтобы заставить других подчиниться и действовать в желаемом для него или организации направлении. Подобные определения в большей степени применимы к политическому и организационному лидерству (Р. Стогдилл, О.В. Евтихова и др.)</p>
<p>Лидерство как результат ролевой дифференциации</p>	<p>Согласно этой концепции, лидерство может рассматриваться как ролевая дифференциация, в основе которой лежит процесс взаимодействия и взаимовлияния. Лидерство играет особую роль внутри системы взаимоотношений в группе, которая определяется взаимными ожиданиями лидера и последователей. Лидерство – один из аспектов процесса ролевой дифференциации и, подобно любому другому ролевому поведению, выступает в качестве функции динамического взаимодействия личных свойств и социальной системы (М. и К. Шериф С. Джибб и др.)</p>
<p>Лидерство как конструирование структуры группы</p>	<p>Лидерство – процесс, порождающий и поддерживающий ролевую структуру группы с последующей легитимизацией статуса лидера. Эти процессы особенно важны на этапах становления новых коллективов, структура которых еще не имеет устоявшегося характера</p>

Лидерство как процесс социальной перцепции	Исследование лидерства под таким углом началось в связи с общим ростом интереса к когнитивным процессам в социальной психологии, данное понятие в этом смысле охватывает круг проблем, связанных с процессами общения и восприятия партнерами друг друга, а также установления взаимопонимания между ними (Р.Л. Кричевский, Е. Холландер, Д. Джулиан)
Лидерство как видение перспективы	Многие современные исследователи считают, что главное отличие лидера от последователей состоит в том, что он обладает видением перспективы, благодаря чему развивает и определяет деятельность своей группы. Последователи ориентируются в своих действиях на лидера только тогда, когда он устремлен в будущее, видит перспективу, знает, куда идти, имеет заманчивые для последователей планы и знание, как их реализовать (У Коули)
Лидерство как следование особым ценностям	Приверженность лидера особым, наиболее притягательным для последователей ценностям является основой его авторитета, то есть является важным определяющим лидерство фактором. Ценностный подход к лидерству стал наиболее популярен в последние десятилетия и лег в основу ряда ценностных теорий
Лидерство как концентрация навыков и усилий на командообразовании	Цель лидера – создание команды, в которой каждый член является самодостаточной личностью и все работают на максимальный результат общего дела (А.Г. Романовский, О.В. Квасник и В.В. Шаполова)

Приведенная выше классификация различных подходов в исследовании лидерства в очередной раз иллюстрирует, насколько широки и разнообразны взгляды исследователей на сущность и природу лидерства. Каждая из вышеперечисленных моделей показывает лишь один из аспектов природы этого явления.

Есть также много определений лидерства, таких как уровень первичного воздействия на группу лидера с целью оптимизации решения проблем коллектива. Лидерство также рассматривается как социальная позиция, управленческий статус, которые связаны с принятием подобных решений. Данное толкование лидерства происходит из структурно-функционального подхода. Он заключается в четко организованной системе в группе со сложной иерархией социальных ролей. Занятие в ней должности, связанной с реализацией лидерских обязанностей, вследствие чего центральная фигура коллектива приобретает статус лидера. Вместе с тем, лидерство рассматривается как:

- способность влиять на отдельных лиц и группу людей с целью принуждения их к сотрудничеству;
- межличностное общение, проявляющееся в коммуникативном процессе и направленное на достижение поставленной цели;
- влияние на людей в группе, которое способствует достижению ими общих идей;

– основной процесс организации группового принятия решения, исторически сформированная социальная потребность людей в организации процесса их деятельности.

Лидерство также является одним из процессов организации и управления малой социальной группой, что способствует достижению групповых целей в установленные сроки и с оптимальным эффектом. Его характеризуют отношения доминирования и подчинения, власти и влияния в системе межличностного общения в группе. Этот процесс в значительной мере определяется существующими в обществе социальными отношениями. Из вышеперечисленных функций следует, что лидерство – это процесс воздействия на людей, порождаемый самой системой неформальных отношений, а управление предусматривает наличие четко структурированных формальных отношений, посредством которых оно реализуется.

Согласно теории черт, основой феномена лидерства является наличие перечня качеств определённого человека (сила воли, интеллект, коммуникабельность, целеустремленность, профессионализм и др.). Харизматическому лидерству свойственно наличие вдохновленных лидером последователей, которые подражают лидирующему во всём. Основой факторно-аналитической теории является целеполагание, определение и решение поставленных задач, затрагивающих проблемы данного коллектива, которые вследствие этого формируют особое поведение лидера. Сущность психологических теорий лидерства заключается в прослеживании взаимосвязи желания конкретного человека занимать руководящие позиции и его становления как личности, развитие в нем особого характера и лидерских качеств.

Одной из важнейших характеристик лидерства можно считать активность человека. Термин «активность» обычно применяется в научных исследованиях в разных областях (индивидуально и во всевозможных комбинациях): активная точка зрения, активист, персональная активность, активность человека. Сущность понятия «активность» приобрела такие масштабы, что его толкование данного термина нуждается в конкретизации. При обращении к словарям термин «активный» определяется как деловой, предприимчивый, энергичный.

В повседневном употреблении и литературе «активность» в основном используется как синоним термина «деятельность». В смысле физиологии термин «активность» трактуется:

- как общая характеристика всех живых существ, их собственной динамики;
- как источник трансформации или средство поддержания важных для жизнедеятельности связей с внешним миром;
- как свойство организма реагировать на раздражители из внешнего мира.

В то же время при сравнении активности и деятельности первое проявляется как динамическое состояние, как свойство личного движения. У живых существ активность изменяется в соответствии с процессами эволюционного развития. Активность человека приобретает особое значение как важнейшее свойство личности, как способность изменять окружающую реальность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями [3].

Активность личности проявляется в волевых действиях и личном самоопределении человека, а также обусловлена позиционированием и осознанием себя причиной происходящего в окружающем его мире. Кроме того, согласно концепции персонализации, активность человека проявляется в реализации человеком своих целей в действиях других людей, тем самым достигает в них своего «зеркального отражения». В отличие от традиционных социально значимых стандартизованных актов человеческого поведения, личностной активности характерно то, что человек поднимается выше базового стандарта и прилагает исключительные усилия для достижения социально установленной цели. Особенностью является то, что не зависимо от первоначальных целей и мотивов человек действует надситуативно [8].

По мнению некоторых ученых активность человека, отраженная в жизненной позиции и формирующая его творческое отношение к учебе, работе в целом и профессиональной деятельности в частности, не только определяет реализацию субъектом его жизненного пути. Это также приводит к осознанию и развитию набора критериев оценки своих навыков, стремлений, реальных достижений в профессиональной деятельности. Будучи активным в профессии, человек осознает свои потребности в деятельности, в общении, в самовыражении и в самореализации, разрешая противоречия, возникающие во взаимодействии с жизнью, своими обстоятельствами и условиями [8].

Если рассматривать лидерство как явление, можно увидеть, что оно имеет различные формы проявления. И попытки их классификации, предпринимаемые в различных науках, обусловлены именно желанием предсказать вероятное поведение лидеров с особым перечнем личных качеств. Изучая литературу по данной теме, мы отмечаем, что в зависимости от направления влияния на достижение целей коллектива лидерство классифицируется как:

- конструктивное (функциональное), способствующее достижению целей коллектива;
- деструктивное (дисфункциональное), сформированное на основе стремлений причинить вред;
- нейтральное, не влияющее на эффективность организации.

Также можно выделить формы лидерства: авторитарное, демократическое и либеральное. Демократическое лидерство олицетворяет лидера, учитывающего интересы, потребности, стремления и мнения членов коллектива, при этом участвуя в разработке и реализации решений. Авторитарный стиль руководства предполагает исключительное управленческое воздействие на подчиненных, основанное на угрозе санкций. Попустительский стиль характеризуется низким влиянием лидера на деятельность группы, часто функционирующей спонтанно, с низкой степенью организованности действий. [2].

М. Вебер в 1940-х годах определил формы лидерства, которые широко признаны и остаются актуальными и на сегодняшний день. Возможность давать распоряжения и ожидать их осуществления, базируясь на различных ресурсах, в зависимости от видов которых автором были выделены три формы лидерства: традиционное, рационально-юридическое и харизматическое. Первая форма лидерства основана на привычке, вторая – на разуме, третья – на эмоциях и вере.

Основой традиционного лидерства является механизм традиций – обычай послушания, вера в святость традиции и наследование передачи власти. Рационально-правовое лидерство основано на идее рациональности, законности процедуры выбора лидера, делегирования ему полномочий. Власть такого лидера основана на совокупности законов, признанных обществом в целом. Основой харизматического лидерства является вера в уникальные качества человека. Харизма состоит из истинных способностей лидера и характеристик, которыми наделили его последователи [9].

Помимо перечисленных выше форм, такие формы лидерства можно назвать формальными или неформальными. Неформальное лидерство возникает спонтанно, сосредотачивается на микросреде и закрепляется в неформальных отношениях членов определенной группы. Эта форма лидерства сильно зависит от настроения членов команды и многих других факторов, влияющих на изменения во взаимоотношениях внутри группы. Формальное лидерство – это процесс управления коммуникациями и деятельностью членов группы, осуществляемый лидером как представителем законной власти, основанный на правовых отношениях и личном влиянии [10].

Эффективность лидерства напрямую связана со способностью управлять организационно-межличностным общением и влиять на его характер. Как правило, подчиненные более охотно выполняют поручения и следуют за заботливой и компетентной личностью, в приоритете у которой его коллектив и рабочие процессы. Основа эффективного лидерства является взаимопонимание, уважение и доверие. При этом в своей работе лидер должен использовать основные навыки: организаторские способности, гибкость, профессионализм и коммуникабельность.

В заключение вышеизложенного мы приходим к выводу, что лидерство – ролевая позиция человека в группе, выражающаяся в неформальном признании его авторитета всеми членами группы.

С явлением лидерства мы сталкиваемся в течение всей нашей жизни – школьный староста, капитан баскетбольной команды, преподаватель в университете, руководитель на работе и т.д. Возникает вопрос: «Какой же стиль или форма лидерства станет самым эффективным в сложившейся ситуации?». Чтобы получить на него ответ, нужно учесть огромное количество важных факторов (количественный состав группы людей, степень доверия в коллективе и к начальнику, уровень общения в группе, особенности постановки задач, сроки их выполнения, характер лидера-управленца). В каждом коллективе и организации форму и стиль лидерства следует подбирать индивидуально.

#### Список литературы

1. Ашин Г.К., Ольшанский В.Б. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия 1969—1978 / «Лидерство» в Большой Советской Энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/article070187.html> (дата обращения 05.12.2020).
2. **Большой толковый социологический словарь** / Д. Джери, Д. Джери; пер. с англ. Н.Н. Марчук. – М. : Вече : АСТ, 1999. – 544 с. – Т. 1 (А – О).

3. **Иванов А.В.** Методика формирования социальной активности учащегося: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2013. – 329 с.
4. **Немов Р.С.** Психологический словарь / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с. : ил.
5. **Педагогический энциклопедический словарь. 2012** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovar.cc/enc/ped.html> (дата обращения 05.12.2020).
6. **Романовский А.Г.** Педагогика лидерства : монография / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2018. – 496 с. – На рус. яз.
7. **Словарь** / под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
8. **Совместная деятельность:** методология, теория, практика / кол. авт.; под ред. А.А. Журавлева и др. – М. : Наука, 1988. – 229 с.
9. **Соломанидина Т.О.** Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.О. Соломанидина, В.Г. Соломанидин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 323 с. – Текст : электронный // ЭБС Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – URL: <https://urait.ru/bcode/385389> (дата обращения: 06.12.2020).
10. **Яхонтова, Е.С.** Эффективность управленческого лидерства / Е.С. Яхонтова. – М. : ТЕИС, 2002. – 501 с.

**Dmitrienko A.V.**

### **The essence of leadership, its main features and forms**

*In this article, the author examines the main interpretations of the concept of «leadership» in the context of its essential characteristics, its classification and approaches to the study of this phenomenon.*

**Key word:** *activity, activity, leadership, classification of leadership, forms of leadership, effectiveness of leadership.*



**Золотова Анна Дмитриевна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедры социологии и  
организации работы с молодежью  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
zolotova\_a@mail.ru

## **Вторичная профилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних в условиях территориальной общины**

*В статье раскрыто содержание вторичной профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних в условиях территориальной общины. Содержанием являются: знания о морально-психологических и юридических нормах, регламентирующих ситуации, связанные с употреблением психоактивных веществ; навыки антинаркотично направленного поведения; психологическая готовность личности к общению в ситуациях алкоголизации и наркотизации; навыки противостояния предложению психоактивных веществ. Именно социальная среда территориальной общины позволяет реализовать весь имеющийся теоретический и практический опыт по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних.*

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, вторичная профилактика, территориальная община.

В последнее время значительно актуализировалась проблема аддиктивного поведения несовершеннолетних. Несмотря на то, что эта проблема была объектом исследований многих ученых, сегодня интерес к ней все более возрастает, поскольку она приобрела в течение последних десятилетий значительное распространение. Установлено, что аддиктивное поведение несовершеннолетних во многих случаях трансформируется в криминальные формы поведения и составляет существенную опасность как для самой личности несовершеннолетнего, его дальнейшего развития, так и для всего общества. Очень опасным является и то, что происходит процесс «омоложения» аддиктивных форм поведения. Если раньше речь обычно шла об аддикциях среди подростков и молодежи, то сегодня аддиктивное поведение все чаще встречается в среде младших школьников. Растет количество девушек с различными видами аддикций. Распространяются и новые виды аддиктивных проявлений среди несовершеннолетних. Подавляющее большинство несовершеннолетних с аддиктивным поведением являются учащимися общеобразовательных школ, училищ, колледжей. Только очень незначительная часть из них нигде не работает и не учится. Таким образом, особую актуальность приобретает проблема аддиктивного поведения и его профилактики среди учащейся молодежи.

Исследование проблемы аддиктивного поведения детей получает свое начало и развитие в работах В. Битенского, А. Габиани, Д. Колесова, А. Личко, Н. Максимовой, И. Пятницкой, Е. Удаловой и др. Анализ последних ис-

следований и публикаций говорит о том, что активно изучаются различные направления указанной проблемы. Так, различным уровням и направлениям профилактики аддиктивного поведения посвящены исследования Е. Авериной, В. Аршиновой, Т. Бобровой, А. Галагузова, О. Грибановой, А. Давыдова, Н. Залыгиной, Е. Змановской, Т. Кобяковой, С. Лидака, К. Лисецкого, Е. Литягиной, А. Михайловского, Л. Николаевой, О. Овчинникова, И. Орловой, С. Сибирякова, П. Сидорова, В. Паникова, И. Паршутина, О. Родькиной, Н. Рождественской, Т. Суховольской, Л. Фортовой, И. Хажилиной, Т. Шиловой, С. Шишкунова, Е. Юговой и др. Различным видам нехимических зависимостей посвящены исследования Н. Дмитриевой, А. Егорова, А. Елизарова, А. Запорожца, В. Качалова, Ц. Короленко, В. Лоскутовой, В. Менделевича и др. Вместе с тем, отдельные вопросы вторичной социально-педагогической профилактики как основы преодоления проблемы аддиктивного поведения несовершеннолетних исследованы недостаточно.

Цель статьи – раскрыть сущность и содержание вторичной профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних в условиях территориальной общины.

Аддиктивное поведение – это вид девиантного поведения, для которого характерно стремление к уходу от реальности благодаря приему психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. В процессе формирования аддиктивного поведения несовершеннолетних можно выделить следующие этапы: накопление негативного информационного опыта, формирование соответствующих мировоззренческих установок; первичная дезорганизация поведения; переход от соблюдения социальных норм к их нарушению; реакция ближайшего окружения и соответствующих институтов общества на проявления аддиктивного поведения несовершеннолетнего; закрепление аддиктивного стиля поведения (сопровождается обидами на окружение вследствие непризнания этих форм поведения); систематические проявления аддиктивного поведения [1].

В последние десятилетия усиливаются тенденции к созданию единой общей теории аддиктологии, которая бы исследовала структурные детерминанты аддикций, психологию процессов приобщения индивидов, групп к аддиктивным формам поведения, а также эффективность социального реагирования на мировоззренческие и поведенческие аддикции. Однако, необходимо указать, что в целом в современной девиантологии сегодня существуют социологические, биологические, психологические, криминологические подходы. И поэтому об универсальной теории осмысления основ аддиктивного поведения говорить преждевременно.

Согласно Конвенции ООН о правах ребенка и Конституции Луганской Народной Республики, все дети имеют равные права, в том числе право участвовать в общественной жизни, местном самоуправлении, но не все, из них имеют равные возможности. Согласно действующему законодательству, государственные учреждения, общественные организации, сфера бизнеса, специалисты социальной сферы и волонтеры, которые приобщаются к реализации социальной политики в отношении несовершеннолетних, отвечают

за обеспечение их прав и свобод, улучшение качества жизнедеятельности, удовлетворение интересов и потребностей. В этом отношении целесообразным является научная разработка и практическое внедрение инновационных моделей социальной работы с детьми в территориальной общине, которые бы способствовали созданию условий в обществе относительно соблюдения прав и свобод подрастающего поколения, реализации их потенциальных возможностей, эффективного социализирующего влияния на личностное развитие, предотвращению аддиктивного поведения [4].

Многоуровневым по своей сути является социально-педагогическое направление профилактической работы в условиях территориальной общины. Приоритетными вопросами деятельности территориальной общины как социального института является безопасная и комфортная жизнь для детей и молодежи, создание условий для их развития и самореализации, повышение уровня участия несовершеннолетних в принятии решений общины. Реализация инициативы на данном уровне будет способствовать привлечению детей и молодежи к сотрудничеству в сфере профилактики негативных явлений в детской и молодежной среде, в частности, предупреждения аддиктивного поведения. На местном уровне в условиях территориальной общины в рамках реализации социальной политики в отношении детей и учащихся целесообразно внедрять разнообразные формы их социально-педагогической поддержки. В частности, большим потенциалом обладает сформированная сеть учебных заведений для охвата образовательными воспитательными услугами детей общины: организация досуга школьников в учебных заведениях, опираясь на способности, интересы и субъективный опыт ученика, организация досуга детей во внеурочное время, работа кружков внешкольных учебных заведений. Кружки внешкольных учебных заведений могут работать на базе школ, которые удалены от центральной части города, основной целью их деятельности является обеспечение необходимых условий для содержательного отдыха, интересного досуга, формирования здорового образа жизни, творческого и духовного развития несовершеннолетних [3].

Особого внимания заслуживает деятельность студенческого волонтерского отряда «Сова» ЛГПУ. Студенты – будущие организаторы работы с молодежью в различных микрорайонах города могут на высоком уровне не только организовать досуг детей и подростков с разнообразными играми, развлекательными программами, спартакиадами и конкурсами, но и грамотно, на достаточном методическом уровне проводить акции и мероприятия в рамках вторичной профилактики аддиктивного поведения.

Перейдем к характеристике содержания и средств вторичной профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних. Вторичная профилактика – это собственно антинаркотическое воспитание несовершеннолетних.

Содержанием вторичной профилактики являются:

- знания о морально-психологических и юридических нормах, регламентирующих ситуации, связанные с употреблением психоактивных веществ;
- навыки антинаркотично направленного поведения;
- психологическая готовность личности к общению в ситуациях возможной алкоголизации и наркотизации;

– навыки противостояния настойчивому предложению психоактивных веществ.

К формам и методам вторичной профилактики аддиктивного поведения относятся формы и методы прямого профилактического воздействия. В данном случае под ними мы будем понимать формы и методы антинаркогенного воспитания несовершеннолетних.

Среди таких методов нами были апробированы: посещение наркодиспансера и беседы несовершеннолетних с наркоманами, находящимися на лечении; беседы с приглашенными на воспитательные часы сотрудниками отдела полиции по делам детей, отдела по незаконному обороту наркотических веществ, работниками ЦСССДМ, работниками медико-социального реабилитационного центра, врачами-валеологами; конкурсы плакатов и стенгазет; видеоизмененные и разработанные социально-психологические тренинги по профилактике аддиктивного поведения; организована подготовка волонтеров в рамках программы «Равный – равному».

Сегодня очень популярным является такой метод групповой работы, как социально-психологический тренинг. Как специфические для разработанной ранее системы профилактики, нами были видеоизменены и адаптированы для проведения воспитательной работы следующие тренинги: модуль «За жизнь без наркотиков», «Подход жизненных ситуаций в профилактике табачных проблем».

Для профилактики употребления алкоголя был разработан модуль «Фабрика звезд на сцене жизни», специально для полноты и завершенности системы профилактики аддиктивного поведения. Этот модуль не случайно получил такое название, потому что главный акцент делается якобы на развитие актерских способностей, а не на проблему употребления алкоголя. Сборник состоит из 17 ситуаций, которые участникам предлагается обыграть. Методика учитывает особенности психологии подросткового периода и периода ранней юности. Были выбраны такие подходы, которые с наибольшей вероятностью должны влиять на несовершеннолетних. Молодые люди заинтересованы в решении только тех проблем, которые являются для них важными сегодня или в ближайшем будущем, поэтому обсуждение именно таких проблем стало основой для большинства рекомендованных нами ситуаций.

Очевидно, что система социальной работы с детьми в условиях общины является динамичной и требует поиска и внедрения инновационных форм социальной поддержки, защиты, социально-педагогической деятельности как составляющих на пути к обеспечению социальных гарантий несовершеннолетних как наиболее уязвимой категории населения. В этом отношении целесообразными являются интеграция усилий, средств и возможностей государственных органов власти, общественности и частного сектора на уровне общины по созданию условий для реализации потенциальных возможностей детей, соблюдения их конституционных прав независимо от физического состояния, пола, вероисповедания и тому подобное, привлечение самих субъектов к решению собственных проблем, содействие их активному участию в общественной жизни.

Таким образом, содержанием вторичной профилактики являются: знания о морально-психологических и юридических нормах, регламентирующих

ситуации, связанные с употреблением психоактивных веществ; навыки антинаркотично направленного поведения; психологическая готовность личности к общению в ситуациях возможной алкоголизации и наркотизации; навыки противостояния настойчивому предложению психоактивных веществ. Именно социальная среда территориальной общины позволяет реализовать весь имеющийся теоретический и практический опыт по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних, создать возможности для организации взаимодействия таких социальных институтов как семья, школа, внешкольные учреждения, неформальные организации и тому подобное.

Перспективы дальнейшей разработки данной темы заключаются в расширении и совершенствовании содержания вторичной профилактики аддиктивного поведения.

#### Список литературы

1. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
2. Менделевич В.Д. Психология зависимой личности / В.Д. Менделевич, Р.Г. Садыкова. – Казань, 2002. – 240 с.
3. Николаева Л.П. Профилактика девиантного поведения молодежи. Наркомания и алкоголизм : учебно-методическое пособие / Л.П. Николаева. – Саратов : Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 80 с.
4. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков : учеб. пособие / Н.А. Рождественская – М. : Генезис, 2016. – 216 с.

Zolotova A.D.

#### The secondary prevention of addictive behavior of minors at the territorial community

*The article reveals the content of secondary prevention of addictive behavior of minors in the conditions at the territorial community. The content is: knowledge of the moral, psychological and legal norms governing situations related to the use of psychoactive substances; skills of anti-drug behavior; psychological readiness of the individual to communicate in situations of alcoholism and drug addiction; skills to resist the supply of psychoactive substances. It is the social environment of the territorial community that makes it possible to implement all the available theoretical and practical experience in the prevention of addictive behavior of minors.*

**Key words:** *addictive behavior, secondary prevention, territorial community.*

---

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Давыскиба Оксана Викторовна**, доцент кафедры фундаментальной математики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

**Дмитриенко Анна Владимировна**, заместитель директора по воспитательной и социальной работе Института педагогики и психологии, и.о. директора Центра социально-гуманитарной работы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Дятлова Елена Николаевна**, доцент кафедры истории Отечества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

**Гончарова Виктория Сергеевна**, доцент кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет», кандидат искусствоведения

**Жадан Руслан Витальевич**, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Золотова Анна Дмитриевна**, доцент кафедры социологии и организации работы с молодежью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент

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

**Полтавская Наталия Евгеньевна**, ассистент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

**Приходченко Екатерина Ильинична**, профессор кафедры социологии и политологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования

**Скляр Максим Сергеевич**, доцент кафедры олимпийского и профессионального спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

**Студеникина Виктория Петровна**, доцент кафедры документоведения и архивоведения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

**Тищенко Екатерина Васильевна**, соискатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»; учитель математики и экономики ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 17 имени Валерия Брумея»

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

**Чевычалова Светлана Викторовна**, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат педагогических наук

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

**Шило Анна Алексеевна**, ассистент кафедры документоведения и архивоведения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского педагогического университета» (Свидетельство № ПИ 000165 от 19 октября 2020 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».

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 со-



вместимом 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 педагогического университета**

# Научное издание

Коллектив авторов

## ВЕСТНИК

### ЛУГАНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Сборник научных трудов

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

Подписано в печать 11.12.2020. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 9.43.  
Тираж 100 экз. Заказ № 115.

#### *Издатель*

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книга»

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

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
№ ПИ 000165 от 19 октября 2020 г.*