

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)**

**ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ:  
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ  
ТРАНСФОРМАЦИЙ**

Материалы Международной  
научно-практической конференции  
(г. Луганск, 10–11 ноября 2022 г.)

Луганск  
2022

**УДК 37.011.33:796-021.414"20"**

**ББК 74.2я43+74.48я43**

**ЦЗ7**

**Рецензенты:**

- Алфимов Д. В.** – директор ГБУ ДПО «Институт развития профессионального образования», доктор педагогических наук, профессор;
- Чеботарева И. В.** – заведующий кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор;
- Яковенко Т. В.** – профессор кафедры управления инновациями в промышленности ГОУ ВО ЛНР «ДонГТИ», доктор педагогических наук, доцент.

**Ц 37**      **Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций : материалы науч.-практ. конф. (10–11 нояб. 2022 г., г. Луганск) / ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – 232 с.**

Настоящий сборник содержит оригинальные труды ученых, молодых исследователей, посвященные стратегическим ориентирам высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций. Научные статьи обладают новизной, представляют собой результаты проводимых или завершенных изысканий теоретического или научно-практического характера.

В сборник включены материалы Международной научно-практической конференции «Ценностные приоритеты образования в XXI веке» (10–11 ноября 2022 г., г. Луганск).

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

**УДК 37.011.33:796-021.414"20"**

**ББК 74.2я43+74.48я43**

*Рекомендовано Научной комиссией Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет» (протокол № 2 от 11 октября 2022 г.)*

© Коллектив авторов, 2022

© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2022.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Бахмач А. С.</b> Формирование и развитие надпрофессиональных умений и навыков студентов в образовательных организациях высшего образования.....	5
<b>Безбородых С. Н.</b> Формирование конкурентоспособности будущего педагога в контексте образовательных ценностей.....	9
<b>Белых А. С.</b> Педагогический потенциал и составляющие понятия «духовность» в философской системе Р. Декарта.....	14
<b>Белых Т. В.</b> Становление феномена классного наставничества в русской гимназии XIX века.....	18
<b>Бетильмерзаева М. М.</b> Аксиологический статус духовно-нравственной безопасности подрастающего поколения в эпоху коммуникативных трансформаций.....	23
<b>Будник Н. В.</b> Особенности инновационной деятельности в разных типах учреждений образования.....	28
<b>Булах И. П.</b> Аксиологический аспект педагогической деятельности учителей системы развивающего обучения.....	32
<b>Быстрова Ю. А.</b> Развитие у обучающихся с ОВЗ готовности к самостоятельному определению перспективы жизненных планов.....	38
<b>Воронов М. В.</b> О стратегии развития современного образовательного пространства Луганской Народной Республики.....	45
<b>Губина Т. В., Бажугина С. Б.</b> Влияние дихотомического конструкта на формирование отношения подростков к гуманистическим и антигуманистическим смыслам.....	52
<b>Дворцова А. Н.</b> Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка: критерии и методики.....	56
<b>Дюбо Е. Н.</b> Финансовая грамотность педагога как основа формирования экономической культуры учащихся.....	61
<b>Енин А. В.</b> Актуальные проблемы современного воспитания (на основе результатов анализа состояния воспитания Воронежского региона за 2021–2022 г.).....	66
<b>Епихина Н. Ю.</b> Психологический портрет современного студента дистанционной формы обучения.....	76
<b>Жуева А. Г.</b> Роль информационной компетентности педагога профессионального обучения на этапе цифровизации профессионального образования.....	81
<b>Замиралова О. В.</b> Организация инклюзивного образовательного процесса как важный компонент развития высшей школы в современном образовательном пространстве.....	86
<b>Зинченко В. О.</b> Направления модернизации профессионально-педагогического образования в условиях инновационного развития страны.....	92
<b>Кирмач Г. А.</b> Современные проблемы сохранения духовно-нравственной национальной идентичности.....	97
<b>Крушельницкая О. Б., Орлов В. А.</b> Актуальные вопросы социальной психологии образования.....	103
<b>Лошакова М. С., Петруня О. М.</b> Реализация вариативности образования ребёнка с расстройствами аутистического спектра посредством внедрения настольных игр.....	108
<b>Максименко А. А.</b> Нарративное конструирование: манипулятивный или аксиологический потенциал?.....	113
<b>Малькова М. А.</b> Саморазвитие преподавателя высшей школы как ценностная и смысло-жизненная ориентация личности.....	121
<b>Наваррете Рейес М. дель К., Алонсо Пас С., Родригес Гонсалес Р.</b> Образование научной культуры в Центральном Университете «Марта Абреу» Лас-Вильяс, Куба.....	127
<b>Нанаева Б. Б.</b> Гуманизация образования как важнейший социально-педагогический принцип воспитания (региональный аспект).....	133

<b>Несторенко С. Н.</b> Реализация практико-ориентированного подхода на уроках биологии в старших классах.....	141
<b>Онопченко С. В.</b> Концептуальная модель развития международного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с Международной академией наук педагогического образования.....	145
<b>Писаный Д. М.</b> Некоторые аспекты эволюции ценностно-смысловых приоритетов содержания курса «История Отечества» (на материалах VII класса).....	150
<b>Полупаненко Е. Г., Зинченко В. О.</b> Перспективные направления совершенствования химического образования школьников.....	156
<b>Пшечук-Воронина Я. Ю., Дрогин Л. А.</b> Интеграция дисциплины «Физическая культура и спорт» в профессиональную подготовку студентов вузов культуры и искусств.....	164
<b>Рычкова Т. А., Муктасимова В. В.</b> Роль активных и интерактивных методов обучения в практико-ориентированной подготовке студентов-логопедов на современном этапе.....	169
<b>Семенихина А. В.</b> Влияние стилей воспитания в семье на психологическое содержание гендерных стереотипов студенческой молодежи.....	175
<b>Семенова И. И., Дитковская С. А.</b> Структура высшего туристского образования в Турции.....	180
<b>Суворова-Григорович А. А.</b> О необходимости реформирования кадетских классов в Луганской Народной Республике.....	187
<b>Тимохина Т. В.</b> Развитие инклюзивного образования в условиях социально-культурных трансформаций.....	191
<b>Ткачева В. А.</b> Изучение эстетических потребностей студентов: теоретический аспект исследования.....	194
<b>Турянская О. Ф.</b> Проблемы развития высшей школы в образовательном пространстве Луганской Народной Республики.....	200
<b>Цемкало С. А.</b> Профессиональная подготовка будущих педагогов в контексте аксиологической парадигмы образования.....	206
<b>Черникова С. А., Вакулов В. Р.</b> Совершенствование методики проведения профильных дисциплин с использованием аудиовизуальных средств.....	212
<b>Чикина Ю. Ю.</b> Профессиональное воспитание будущих учителей географии в современных условиях.....	220
<b>Чукарина И. Н.</b> Формирование деонтологической готовности педагогов специального образования в высшем учебном заведении.....	224
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	229

**Бахмач Анастасия Сергеевна,**  
ассистент кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*asbahmach@mail.ru*

## **Формирование и развитие надпрофессиональных умений и навыков студентов в образовательных организациях высшего образования**

*В статье акцентируется внимание на необходимости формирования и развития надпрофессиональных умений и навыков студентов в образовательных организациях высшего образования. В качестве примера приводится начальный этап работы над «саморазвитием» у студентов в рамках преподавания на первом курсе учебной дисциплины «Введение в педагогическую специальность».*

**Ключевые слова:** *надпрофессиональные умения и навыки, саморазвитие, индивидуальная программа саморазвития студента.*

Повседневный труд представителей любой отрасли науки или техники связан с непрерывным совершенствованием всех производственных процессов, что, в свою очередь, требует от каждого специалиста отрасли проведения постоянного самоанализа в процессе и по итогам работы и такого же непрерывного процесса саморазвития.

Общеизвестно, что часть выпускников высшей школы по истечении определенного периода времени и вследствие различных обстоятельств вынуждена работать не по профилю подготовки. «Становление» в выбранной сфере труда осуществляется успешнее у тех работников, у которых на должном уровне сформированы надпрофессиональные умения и навыки.

Под «надпрофессиональными умениями и навыками» будем понимать такой комплекс умений и навыков личности, который позволит сознательно и самостоятельно выполнять неспециализированные (не связанные с конкретным родом трудовой деятельности) действия на основе усвоенных знаний для эффективной реализации общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Основываясь на предложенную Е. А. Климовым классификацию профессий в зависимости от предмета труда [1], нами были отобраны для изучения профессиональные стандарты Российской Федерации [5], относящиеся к сфере «человек – человек». Сравнительный анализ содержания профессиональных стандартов позволил выявить общие требования в данных видах профессиональной деятельности, предъявляемые к различным трудовым функциям, и, соответственно, к выполнению трудовых действий, наличию необходимых знаний и умений.

Изучение необходимых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по определенным направлениям подготовки позволило, в свою очередь, выявить

требования к результатам освоения программ по направлениям подготовки в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников.

Вышеуказанное способствовало составлению перечня необходимых, на наш взгляд, надпрофессиональных умений для формирования и развития их у студентов определенного направления подготовки в образовательных организациях высшего образования (в сфере «человек-человек» по классификации профессий Е. А. Климова).

В перечне обозначены «коммуникация», «управление проектами», «саморазвитие», «клиентоориентированность», «эмоциональный интеллект» и другое.

Осознавая необходимость в формировании (процесс становления) и развитии (процесс количественных и качественных изменений) надпрофессиональных умений и навыков у студентов образовательных учреждений высшего образования, рекомендуем профессорско-преподавательскому составу, как одну из возможностей, рассмотреть возможность осуществления указанных процессов в рамках преподавания учебных дисциплин.

В качестве примера рассмотрим начальный этап работы над «саморазвитием» у студентов в рамках преподавания на первом курсе учебной дисциплины «Введение в педагогическую специальность».

Данное умение является основным компонентом обобщенной модели универсальной компетенции «самоорганизация и саморазвитие», которая, например, определена как «УК-6. Способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования – бакалавриат по таким направлениям подготовки, как 44.03.01 «Педагогическое образование» [2], 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) [3], 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) [4].

На лекциях и практических занятиях по учебной дисциплине «Введение в педагогическую специальность» студенты первого курса знакомятся с профессией педагога, ее ролью в современном обществе, особенностями педагогической деятельности. Пишут первые эссе на такие темы, как «Почему я выбрал(а) профессию педагога», «Мой идеал преподавателя», «Педагог будущего», опираясь более на свои предпочтения и небольшой жизненный опыт, чем на первоначально усвоенные на первых лекциях знания о профессии педагога и функциях педагогической профессии.

Постепенно формируются знания о полифункциональности труда педагога и о том, как знание этого фактора проявляется в процессе профессиональной подготовки специалиста и стимулирует его саморазвитие.

Тема «Подготовка и профессиональное становление личности педагога» позволяет рассмотреть современные требования государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов к личности педагога и его профессиональной компетентности; этапы профессионального становления и развития личности педагога; основы самообразования и профессионального самоопределения студентов в образовательной организации высшего образования.

После изучения темы об источниках самообразования студента у последних появляются не только знания, но и предпочтения в выборе источников самообразования, с их точки зрения, наиболее значимых на этапе обучения (периодическая печать, электронные и печатные книги, информация СМИ, прохождение курсов, посещение мастер-классов, участие в вебинарах и др.).

Последнее практическое занятие на тему «Самовоспитание и самообразование будущего педагога» позволяет обозначить самовоспитание и самообразование как неотъемлемые составляющие процессов профессионально-личностного становления и саморазвития личности. Еще раз указать на тот факт, что самообразование и саморазвитие студентов находятся в прямо пропорциональной зависимости.

Когда становятся понятными перспективные пути, средства, методы профессионального самовоспитания и самообразования будущего педагога, можно поставить перед студентами задачу по составлению индивидуальной программы саморазвития на определенный срок, например, на год.

В данной программе могут быть отражены:

– необходимость углубления психолого-педагогических знаний, а также знаний учебных дисциплин по выбранному профилю подготовки;

– необходимость овладения прикладными (не по профилю подготовки) умениями, например, художественными (умение петь, рисовать, играть на музыкальных инструментах);

– работа над теоретической готовностью, а именно формирование и развитие аналитических, прогностических, рефлексивных и др. умений;

– работа над практической готовностью, а именно: формирование и развитие организаторских, коммуникативных и др. умений.

Составление и следование индивидуальной программе саморазвития студента в рамках преподавания на первом курсе учебной дисциплины «Введение в педагогическую специальность» позволит преподавателю завершить начальный этап работы над «саморазвитием» студентов.

Раскрыть технологию формирования и развития надпрофессиональных умений и навыков студентов в статье не представляется возможным, и не есть целью. На одном приведенном примере мы хотели показать, что при грамотном планировании образовательного маршрута всей группы и индивидуально каждого члена группы не только возможно, но и необходимо формировать и развивать в образовательных организациях высшего образования надпрофессиональные умения и навыки студентов, для успешной реализации последних в любой выбранной профессии вне зависимости от профиля подготовки.

### Список литературы

1. **Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А.Климова** [Электронный ресурс] / 5 тестов по профориентации [сайт]. – Режим доступа: <https://test-proforientaciya.ru/test/test-klimova-onlain/> – Загл. с экрана. – Дата обращения 04.09.2022 г.
2. **Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации** от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с

изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_V\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_V_3_15062021.pdf). – Загл. с экрана. – Дата обращения 04.09.2022 г.

3. **Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации** от 22 февраля 2018 г. № 124 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304\\_V\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304_V_3_15062021.pdf). – Загл. с экрана. – Дата обращения 04.09.2022 г.
4. **Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации** от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_V\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_V_3_15062021.pdf). – Загл. с экрана. – Дата обращения 04.09.2022 г.
5. **Профессиональные стандарты Российской Федерации** [Электронный ресурс] / Реестр профессиональных стандартов [сайт]. – Режим доступа: – Загл. с экрана. – Дата обращения 04.09.2022 г.

**Bahmach A. S.**

#### **Formation and development of supraprofessional skills and abilities of students in educational institutions of higher education**

*The article focuses on the need for the formation and development of supra-professional skills and abilities of students in educational institutions of higher education. The initial stage of work on «self-development» of students in the framework of teaching in the first year of the academic discipline «Introduction to the pedagogical specialty» is given as an example.*

**Key words:** *transprofessional skills and abilities, self-development, individual student self-development program.*

**Безбородых Светлана Николаевна,**  
кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук  
и методик их преподавания  
филиала «Старобельский факультет»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Старобельск, ЛНР  
*snb.lug@mail.ru*

## **Формирование конкурентоспособности будущего педагога в контексте образовательных ценностей**

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена обострением конкуренции в глобальном мире во всех сферах общественной жизни, формированием конкурентоспособных специалистов, в том числе будущих педагогов. Установлено, что конкурентоспособность педагога – это многоуровневое интегральное личностное образование, которое проецируется на все сферы жизнедеятельности человека, позволяет личности, в соответствии с ее индивидуальными способностями, участвовать и получать преимущества в конкурентных отношениях в выбранной для себя сфере профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** конкуренция, конкурентоспособность, конкурентоспособность педагога, образовательные ценности.

Обострение конкуренции в глобализованном мире во всех сферах общественной жизни, в том числе и в сфере образования, закономерно выдвигает на первый план проблемы обеспечения гарантированного качества высшего образования, формирования конкурентоспособных специалистов, в частности будущих педагогов.

Основная цель педагогической системы – это формирование конкурентоспособности будущего педагога, развитие устойчивых профессиональных убеждений, принципов, идеалов. Достижение цели формирования конкурентоспособности осуществляется в учебной деятельности. Целевой компонент характеризуется, с одной стороны, социальным заказом на конкурентоспособного специалиста, а с другой стороны, потребностями в конкурентоспособности самих студентов – выпускников вуза [6].

Феномен конкуренции и конкурентоспособности представлен преимущественно в трудах зарубежных ученых-экономистов, маркетологов, управленцев (С. Брю (S. Brue), Ф. Вирсема (F. Wiersema), П. Друкер (P. Drucker), Б. Карлофф (B. Karloff), Ж.-Ж. Ламбен (J.-J. Lamben), К. Макконнелл (C. McConnell), М. Мескон (M. Meskon), М. Портер (M. Porter), Д. Рикардо (D. Ricardo), Дж. Робинсон (J. Robinson), А. Смит (A. Smith), Ф. Хайек (F. Hayek), П. Хейне (P. Heune) и др.).

В контексте проблем педагогики профессионального образования процесс формирования конкурентоспособности будущих специалистов раскрыт в социальном, экономическом, организационном и педагогических аспектах, что освещено в исследованиях В. И. Андреева, С. Я. Батышева, Т. Л. Безруковой, А. А. Кирсанова, Ф. Р. Туктарова, Э. Р. Хайруллиной и др.

Психологические аспекты развития и становления конкурентоспособности специалистов представлены в работах таких ученых, как: А. А. Деркач, Л. П. Лазаревой, Л. М. Митиной, И. П. Саратовской и т. д.

По мнению представителей разных научных областей, педагог является ключевой фигурой в решении приоритетных задач развития государства и общества. Он стимулирует инновационное развитие в социальной жизни, культуре; ему принадлежит определяющая роль в создании духовного и нравственного потенциала страны; он готовит новую интеллектуальную элиту. По таким соображениям педагог является главным действующим лицом на пути реализации стратегического направления развития страны – сделать ее конкурентоспособной среди других. Таким образом, формирование конкурентоспособного педагога должно стать приоритетной задачей высшего педагогического образования.

Поэтому целью статьи является рассмотрение психолого-педагогических аспектов формирования конкурентоспособности будущего педагога в контексте образовательных ценностей.

Анализ содержания педагогического образования позволяет заключить, что сущность и структура понятия профессионализма разработаны более основательно, чем конкурентоспособности как одной из ведущих характеристик личности профессионала. По нашему мнению, это связано с тем, что в высших учебных заведениях преобладает гностический подход к профессиональной подготовке, при котором студенты имеют дело не с контекстом будущей профессиональной деятельности, а с учебными предметами, поэтому превалирует формирование, прежде всего, крепких научно-предметных знаний.

В последнее время в отечественной педагогической науке наблюдается тенденция роста количества научных работ, посвященных поиску разнообразных подходов, механизмов, аспектов конкурентоспособности в сфере образования, в частности профессиональной подготовки будущих педагогов к конкуренции на рынке труда. Но эти исследования связаны, как правило, с отдельными направлениями подготовки специалистов и посвящены общим вопросам профессиональной подготовки.

Заметим, что термин «конкурентоспособность» как научное понятие появился в отечественной педагогической науке в конце XX века. Понятие «конкурентоспособность» относится к числу наименее разработанных как в философской, психологической, так и педагогической литературе. Ученые объясняют это сложностью самого понятия, которое является новым для категориального аппарата педагогической науки и требует углубленного обоснования теоретико-методологических основ. Несмотря на достаточную распространенность в области экономики, менеджмента и производства (С. Брю, К. Макконнелл, М. Портер, Р.А. Фатхутдинов, Ф. Хайек и др.), понятие «конкурентоспособность» начинает входить в обращение и в психолого-педагогической области.

Прежде всего отметим, что словообразовательным для дефиниции «конкурентоспособность» является понятие «конкуренция». В свою очередь, конкуренция – категория товарно-рыночной экономики. Ее зарождение и возникновение исторически относятся к простому товарному производству. В процессе конкуренции каждый мелкий производитель пытается создать себе наиболее выгодные условия производства и сбыта товаров. Особое развитие конкуренция приобрела с переходом к крупному товарному производству. В XX и начале XXI ст. конкуренция во всех странах сознательно

используется как одна из движущих сил экономического и социального прогресса. Такого мнения придерживается значительное число ученых и практиков (А. Смит, Д. Ф. Хайек, С. Брю и др.), считая конкуренцию одной из главных составляющих рыночной экономики.

Термин «конкуренция» (от лат. *concurrere* – бежать вместе) означает соперничество, борьбу, столкновение, соревнование. Впервые этот термин был обоснован Адамом Смитом [8]. Он рассматривал конкуренцию как фактор, регулирующий соответствие частных и общих интересов.

Анализ научной литературы показал, что большинство исследователей, рассматривая конкурентоспособность человека на рынке труда как экономическую категорию, сталкиваются со сложностью и неоднозначностью данного понятия. Конкурентоспособность человека они рассматривают как источник максимального удовлетворения работником рыночной потребности в товарах и услугах, показатель способности к труду, свойство человеческого капитала, способность субъекта управлять своими конкурентными преимуществами. Конкурентоспособность характеризует качественную сторону трудового потенциала работника. Следовательно, от уровня конкурентоспособности зависит специфика трудового поведения, степень развития личного трудового потенциала.

Интересным представляется взгляд А. И. Кузьминского на задачи профессиональной школы по формированию конкурентоспособного специалиста, заключающиеся в том, чтобы обеспечить оптимальные социально-экономические и психолого-педагогические условия для интеллектуального развития личности, овладение ею эффективными методами самостоятельной познавательной деятельности, формирование у молодых поколений высоких морально-духовных качеств на основе нравственных и образовательных ценностей. По мнению автора, конкурентоспособность специалиста в любой сфере деятельности определяется качествами личности, в частности, профессиональными и личностными, качеством деятельности и ее потенциальными возможностями [4].

Конкурентоспособность становится одним из главных приоритетов при отборе педагогических кадров. Для специалистов кадровых служб более интересной является личность с явными признаками лидерства и авторитета, имеющая высокий уровень профессионализма, а также неординарная личность с уникальными личностными характеристиками, которые помогают ей занять главенствующие позиции, влиять на развитие предприятия или организации [7, с. 229].

Наличие конкурентоспособности у педагога, с точки зрения Д. В. Чернилевского и О. Н. Филатова [9, с. 117], является средством адаптации молодого специалиста. Конкурентоспособность специалиста ученые ассоциируют с успехом в профессиональной и личностной областях. Главное психологическое условие успешной деятельности – уверенность в себе, своих силах. Основные направления, по которым выражается уверенность в себе – это освоение и совершенствование профессионального мастерства, адекватное поведение в различных ситуациях человеческого общения, поддержание и укрепление здоровья, работоспособность, создание благоприятного внешнего вида, собственного имиджа.

Конкурентоспособный учитель [1, с. 434] способен к самоопределению как в жизни, так и в профессиональной деятельности. У него независимость суждений и действий совмещается с осознанием личной и профессиональной ответственности. Ему присуще чувство достоинства, он берет на себя

ответственность за рискованное решение, имеет свою жизненную позицию, свою линию поведения в жизни.

Конкурентоспособность учителя – это интегральная характеристика стремлений и способностей, с одной стороны (положительных изменений его самости: самопознание, самоопределение, самосовершенствование, самоорганизации, самореализации), а с другой – ориентация на самосовершенствование тех личностных и профессиональных качеств, способствующих росту его конкурентоспособности как специалиста. Конкурентоспособность учителя следует изучать на уровне личностных качеств (мобильность, адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальной подвижности); на уровне характеристик деятельности (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность); на уровне процессов превращения собственной личности, деятельности, окружающей среды; учитывать принципы (обеспечение субъектной позиции студента в образовательном процессе; внедрение инновационно-упреждающего обучения студентов; создание развивающей конкурентной среды вуза) и функции (адаптационная, стабилизационно-регулирующая, мобилизационная, профессиональная социализация, творчески-преобразовательная) формирование конкурентоспособности [5].

По мнению многих учёных, связь между образованием и конкурентоспособностью специалиста составляет неразрывный тандем. Так, экономисты Дж. Грейсон и К. О’Делл считают, что в конкурентоспособной стране ее гражданам необходимо обладать: высоким уровнем функциональной грамотности; основы знаний в области математики, статистики, научной методологии; способность наблюдать процессы, анализировать их, интерпретировать результаты и выполнять действия; знание о мире (в области истории, географии, экономики, языковой подготовки); способность постоянно учиться и приспосабливаться к переменам. Образование трактуется ими достаточно широко и не сводится к сумме знаний, умений и навыков. Существенной стороной образования есть развитие личностной сферы учащихся, овладение ими навыками коллективного поведения [3].

В. И. Андреев выделил следующие ведущие идеи основ конкурентологии в образовании [2]:

1. Образование будет способствовать становлению человека как конкурентоспособной личности, если будет переходить в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие и творческую самореализацию личности.

2. Каждому человеку жизнь позволила быть конкурентоспособной личностью, но для этого необходимы непрерывное творческое саморазвитие и творческая самореализация.

3. Конкурентоспособность личности развивается на основе творческого саморазвития и творческой самореализации в том виде деятельности, где непосредственно осуществляется конкуренция.

4. Современное образование, воспитание, развитие и саморазвитие человека как конкурентоспособной личности будут тем успешнее, чем в большей степени профессиональные и личностные качества педагога (преподавателя, воспитателя) будут соответствовать понятию конкурентоспособной личности.

5. Для развития и саморазвития конкурентоспособной личности важно всестороннее стимулирование лидерских качеств у современной молодежи.

6. Конкурентоспособность человека, как и он сам, – явление многомерное и многофакторное. Поэтому автор исходил из идеи интеграции и систематизации научных знаний по философии, психологии, педагогике, акмеологии, этике, риторике, конфликтологии, менеджмента и другим наукам о человеке с целью выявления условий и закономерностей становления человека как конкурентоспособной личности.

7. В. Андреев также указывает на значимость творческой рефлексии, активно стимулирующейся в процессе самооценки, самодиагностики личностных качеств во время становления конкурентоспособной личности.

Таким образом, опираясь на вышесказанное, можно определить, что конкурентоспособность педагога – это многоуровневое интегральное личностное образование, которое проектируется на все сферы жизнедеятельности человека, позволяет личности, в соответствии с его индивидуальными способностями, участвовать и получать преимущества в конкурентных отношениях в выбранной для себя сфере профессиональной деятельности. Конкурентоспособность как новое качественное состояние профессионала играет большое значение в сфере высшего образования, относится к числу стратегических ценностей, способствующих упорядочению всей системы жизнедеятельности.

В дальнейшем целесообразно было бы рассмотреть пути повышения конкурентоспособности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

#### Список литературы

1. **Андреева, Ю. В.** Развитие конкурентоспособности студентов-журналистов / Ю. В. Андреева // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 67-70.
2. **Андреев, В. И.** Конкурентология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – 467 с.
3. **Грейсон, Дж.** Американский менеджмент на пороге XXI века / Дж. Грейсон, К. О'Делл. – М. : Экономика, 1991. – 320 с.
4. **Кузьминский, А. И.** Педагогика высшей школы: уч. пособ. / А. И. Кузьминский. – К. : Знания, 2005. – 486 с.
5. **Мезинов, В. Н.** Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Мезинов Владимир Николаевич. – Елец, 2009. – 517 с.
6. **Мезинов, В. Н.** Особенности формирования конкурентоспособности будущего педагога в вузе / В. Н. Мезинов, С. В. Маркова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 8 (173). С. 19-23.
7. **Пфейфер, С. А.** Педагогические основы исследования проблемы развития конкурентоспособности личности / С. А. Пфейфер // Вестник ОГУ. – 2012. – №2 (138). – С. 226-231.

8. Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М. : Ось–89, 1997. – 255 с.
9. Чернилевский, Д. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки / Д. В. Чернилевский, О.Н. Филатов // Специалист. – 1997. – № 1. – С. 18-22.

**Bezborodyh S. N.**

### **Formation of the teacher's competitiveness in the in the context of educational values**

*The relevance of the material set out in the article, due to increased competition in a globalized world in all spheres of public life, the formation of competitive professionals, including future teachers. Established that the competitiveness of teacher is a tiered integral personal formation projected on all spheres of human activity, allows the individual according to his individual abilities, participate and benefit in a competitive relationship in their chosen field for a profession.*

**Key words:** *competition, competitiveness, competitiveness of teacher, educational values.*

УДК 37.01

**Белых Александр Сергеевич,**  
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент  
Международной академии наук педагогического образования,  
профессор кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*belta5@yandex.ru*

### **Педагогический потенциал и составляющие понятия «духовность» в философской системе Р. Декарта**

*В статье рассматриваются основные феномены духовно-интеллектуальной жизни человека, обращено пристальное внимание на такие понятия, как «рефлексия», «самопознание», «ум», «мышление», «воля», «мудрость», «интеллигенция».*

**Ключевые слова:** *дух, душа, духовность, свобода воли, разум, мышление.*

В эпоху Возрождения вопрос веры становится проблемой свободного нравственного выбора. Вместе с тем, становится возможным соединение религии с позитивными научными знаниями, а не с абстрактными логическими конструкциями и понятиями, характерными для схоластики. Результатом этого соединения явилось обогащение нравственных исканий и духовной проблематики, попытки найти строгие научные основания духовной жизни человека, характерные для ряда выдающихся мыслителей средневековья, в том числе, для Р. Декарта.

Отличительными моментами философии Р. Декарта является дуализм, выражающийся в том, что Бог сотворил материю вместе с движением и покоем, которые подчиняются материальным физическим законам. Его взгляд на человека также дуалистичен: человек есть реальная связь бездушного и безжизненного телесного механизма с душой, обладающей мышлением и волей. Кардинальным пунктом философии Декарта является тезис «Я мыслю, значит я существую». Мышлению Р. Декарт приписывает всеобъемлющие функции: оно осуществляет единство всех жизненных проявлений человека, является главной способностью его души, в отличие от бездушных животных, которых он определяет как сложные автоматы. Ум, мышление становятся у него фундаментальными душевными качествами человека, иногда идентичными душе, вместе с познанием гарантирующими его духовное развитие. Однако развитие интеллектуальных сил человека, умножение научных знаний и даже объяснение предметного мира на основе раскрытия его законов для Р. Декарта не самоцель: «Для человека, главной частью которого является ум, на первом месте должна стоять забота о снискании его истинной пищи – мудрости. Душа обращается к какому-то иному большему благу, хотя и не знает, в чем оно состоит». Объективно, по мнению Р. Декарта, оно заключается в познании истины [1, с. 302]. Таким образом, цель познания не замыкается в самой себе, она не решает только прагматические задачи, а помогает человеку возвыситься, достичь чего-то более высокого.

Душа, имеющая природу, отличную и независимую от тела, делает человека тем, что он есть [1, с. 269], именно поэтому у человека есть представление о себе, как о мыслящей вещи и о теле с его определенной физической организацией. Сущность человека – душа, она сообщает телу жизненные движения. «Душа – главное человеческое начало» [1, с. 205]. Р. Декарту удалось по-новому взглянуть на человека, его внутреннюю и телесную организацию. Хотя человек стремится к мудрости и источник этого стремления находится в душе, она не предполагает, как Бог, всех вообще совершенств [2, с. 469], её основной путь – движение к интеллигенции (такому качеству разумной души, которая никогда не поколеблет разумного хода природы) [1, с. 206]. Вероятно, в этом проявлении душа не вполне свободна, так как она – эманация высшей интеллигенции [2, с. 549]. В свою очередь, тело является универсальным инструментом, подаваемые им ощущения влияют на интеллектуальную деятельность человека [2, с. 469].

Духовность человека не нарушается благодаря универсальности его тела, влияющего на интеллектуальную деятельность души. Характеристиками мыслящего человека становятся не только ум, разум, интеллект, но и дух [1, с. 205]. Главным свойством человеческой души Р. Декарт считает духовность, которая характеризуется не только многообразием интеллектуальных и когнитивных процессов, но и стремлением к чему-то более высокому. Несмотря на внешнее противопоставление души и тела, Р. Декарт все-таки примиряет их с помощью универсальных возможностей и свойств последнего. А стремление к возвышенному невозможно объяснить только жадой познания.

Взаимосвязь души и тела представляется Р. Декарту сложной, рождающей «единство..., душа движет тело и тело воздействует на душу, являясь причиной чувств и страстей» [2, с. 490]. Природа души заключена в мышлении. Функциями человеческой души Р. Декарт считает мысли двух родов: действия и страсти. К первым относятся желания, ко вторым – все виды восприятий и знания [1, с. 490].

К характеристикам духовной жизни относятся постижения, желания, сомнения, грезы, воображения и чувствование [2, с. 374]. Душевная жизнь не сводится только к интеллектуально-познавательным процессам, которые у Р. Декарта являются наиболее существенными характеристиками её, но включает и другие психические акты. Констатируя этот факт, отметим, что Р. Декарт подчеркивает их интеллектуальный компонент, считая его определяющим. И все-таки, ограниченность разума признается Р. Декартом в том, что «страсти не зависят от нашей способности мыслить» [2, с. 542]. Сама природа души не исчерпывается только интеллектуально-познавательными процессами, она «замечательно более благородное начало, способное испытывать удовольствие, не находящее места в теле» [2, с. 518], в духовной радости заключено блаженство [2, с. 524] и сила души – причина удовлетворенности, именно поэтому духовная радость не останавливается в развитии, а переходит в воображение [1, с. 409].

Важным моментом в разработке проблемы духовности является раскрытие проблемы свободы воли. В сильной душе воля побеждает страсти [1, с. 403, 504]. Это становится возможным благодаря твердым и определенным суждениям о добре и зле, которые побуждают к действию. Духовных сил для этого без познания истины недостаточно, тем более что это и основа для формирования убеждений. Свобода, то есть добровольность в принятии решений, – природа воли, но она зависит от интегрирующих возможностей духа, который объединяет в целое и поддерживает душевные акты и движения [1, с. 494]. Возвышенные души не отдаются на волю страстей, а имеют убеждения, определяемые разумом. Волеизъявление, как акт души, связан с восприятиями разума и образует мысль. Душевный акт, мысль, убеждение и познание истины образуют у Р. Декарта некое целое. Познание истины освобождает волю, направляя её в правильное русло и укрощая страсти. И хотя из этого следует, что познание истины делает волю разумной, а убеждения – направленной и действенной, и, в целом, её свобода определяется представлениями о добре и зле, только к мыслительным и познавательным процессам ни этическое, ни психологическое значение свободного волеизъявления не сводится. «Душе может дать удовлетворение, что она устремлена к какому-то благу. Свободная воля – самая благородная вещь, которой мы можем располагать. Использование свободы воли во благо – есть наивысшее из всех наших благ» [2, с. 560]. Понимание воли возвышается у Р. Декарта до духовной способности человека [1, с. 503].

Понятия акт, действие, движение выполняют в его философской системе еще одну функцию – вместе с познанием, мышлением, формулируемыми четкими представлениями о благе, добре и зле, эмоционально подкрепленными убеждениями, конструируют внутренний мир человека. Этот внутренний мир также является предметом познания. «Душевное восприятие – восприятие внутреннего, созданного» [1, с. 491]. Истинное духовное богатство определяется богатством внутренней духовной конструкции, созданной самим человеком, что имеет еще и практическое значение. В самом себе можно найти средства правильного жизненного поведения, понятие о добрых делах внушается разумом, даже если нет иных внешних наставлений. Это также показатель истинного богатства души [1, с. 154].

Мышление Р. Декарт понимает широко, приписывая ему не только специфически интеллектуальные характеристики. Желание, воображение и чувства также оказываются интеллектуальными процессами. Такое расширение и усложнение мыслительного акта имеет

положительное значение. Р. Декарт приходит к рефлексии, с её помощью вдумывается в «это свое мышление и его созерцает, знает и рассматривает себя в процессе мышления». Это является «свойством сверхматериальной способности, то есть вещи абсолютно духовной» [2, с. 395]. Саморефлексия и свобода воли приводят к «реальной и положительной способности самоопределения» [2, с. 498].

Богатство мыслительных процессов, их продуктивность и результативность, положительно направленная свободная воля, рефлексия и саморефлексия, самоопределение приводят Р. Декарта к выводу о том, что человек – это «особая личность», не существующий в одиночку; «каждый из нас – частица универсума, данной земли, государства, общества. Следует предпочесть интересы целого нашим, при этом надо соблюдать меру» [2, с. 518].

Изложенное приводит к мысли, что в системе Р. Декарта содержится научное понимание проблемы духовности. Разум является наиболее общей, но не единственной категорией, в которой проявляются сущностные характеристики человека и его души. Рассматривая его в контексте широких феноменов внутренней жизни человека, Р. Декарт приходит к проблеме свободы, саморефлексии, самоопределения. Эти понятия наделены у него деятельностными характеристиками. Решая проблему формирования четких представлений о добре и зле, он стремится к сохранению меры в балансе личных и общественных интересов. Принципиально важным в разработке проблемы духовности является введение её Декартом в круг широких гуманистических проблем. Отмечая её практический характер, внешним проявлением движения к духовности он считает самопознание, самосовершенствование, приведение к единству интеллектуальных, эмоциональных аффективных проявлений личности, внешним выражением которых является деятельностное начало человека.

#### **Список литературы**

1. Декарт, Р. Сочинения / Р. Декарт : в 2 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – 654 с.
2. Декарт, Р. Сочинения / Р. Декарт : в 2 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1994. – 639 с.

**Belyh A.S.**

#### **Pedagogical potential and components of the concept of «spirituality» in the philosophical system of R. Descartes**

*The article examines the main phenomena of the spiritual and intellectual life of a person, paying close attention to such concepts as «reflection», «self-knowledge», «mind», «thinking», «will», «wisdom», «intelligence».*

**Key words:** *spirit, soul, spirituality, free will, mind, thinking.*

## Становление феномена классного наставничества в русской гимназии XIX века

*В статье прослеживается возникновение и становление феномена классного наставничества в русской гимназии XIX века.*

**Ключевые слова:** *комнатный надзиратель, классный наставник, гимназия, воспитательная функция.*

Даниил Андреев в своей книге «Роза мира» мечтал о веке «побед духовного просвещения, решающих завоеваний новой, теперь еще едва намечаемой педагогики. Если бы хоть несколько десятков школ было представлено в ее распоряжение, в них формировалось бы поколение, способное к выполнению долга не по принуждению, а по доброй воле; не из страха, а из творческого импульса и любви, в этом заключен смысл воспитания человека облагороженного образца» [1, с. 40–47]. Приблизить эту мечту к воплощению в жизнь поможет собрание по крупицам и осмысление педагогического опыта и находок школьной практики прошлого и настоящего.

Семидесятые годы XIX века считают временем возникновения института классного руководства (наставничества) в России. Однако люди, основным видом деятельности которых являлось воспитание, существовали и до этого [5, с. 12]. В семьях дворян и состоятельных кругов воспитанием детей занимались «дядьки» и «няньки», позже – гувернёры и гувернантки, а в учебных заведениях обязанности по воспитанию возлагались, собственно, на учителей [2].

«Устав учебных заведений» подведомственных университетам, вышедший в свет в 1804 г., определял, что учителя помимо образования учащихся должны были заниматься и их воспитанием – на основе изучения «своих свойств и нравов» детей, а главное, гуманистического подхода к ребенку. «Учителя занимают у своих учеников место родителей и поэтому должны принять их ласково, терпеливо, внимательно и не должны почитать себя за самовластных судей над детьми». Вместе с тем не осталась без внимания и область взаимодействия учителей с родителями: «Учитель совокупным трудом и советом с родителями должен стараться о наилучшем детей воспитании». Кроме того, особо выделялось, что учитель ответственен за «приучение к учтивости, правдивости, чести». Основным средством воспитательной работы служил личный пример педагога [4, с. 5].

В 1813 году вышел Циркуляр Министерства просвещения «Об установлении должности комнатных надзирателей при пансионах», предписывавший строгое разделение функций обучения и воспитания. Несмотря на то, что обучение сохраняло воспитывающий характер, теперь досуг учащихся, проживающих на условиях пансиона, подлежал наблюдению и контролю. Комнатные

надзиратели присутствовали на уроках, помогали в выполнении домашних заданий, организовывали досуг учащихся, наблюдали за их поведением. Согласно Циркуляру, они должны были иметь достаточный образовательный уровень, отличаться высоконравственным поведением, «дабы служить образцом и иллюстрацией проповедуемых истин». В большинстве своем они действительно пользовались уважением воспитанников.

В период правления Николая I, начало которого было омрачено восстанием декабристов, воспитанию уделялось особое внимание: «одно обучение не есть воспитание и даже вредно для возделывания нравственности». Основная цель воспитания того времени – формирование преданного, верноподданного гражданина – определялась приверженностью идеям прусской школы и ориентацией на педагогическую систему гербартианцев. Поэтому требование к учителям в Уставе гимназий и училищ 1828 г. воздействовать «на юные души воспитанников, служа для них примером благонравия, трудолюбия, ревностного исполнения долга и строгого соблюдения правил чести» [6] оправдывает свое существование. Устав провозглашал необходимость изучения каждого учащегося с целью подбора к нему «приличнейших» средств воспитания, которое должно быть «истинно действительным и полезным». В этот период воспитанием в учебных заведениях кроме учителей занимались надзиратели (хотя официального статуса не имели). Они наблюдали за дисциплиной и порядком, их задачей был бдительный надзор за воспитанниками; вели журнал, где отмечались успехи, склонности и черты характера, поступки; занимали детей чтением в их свободное время.

В так называемый период реакции (вторая четверть XIX в.) функции комнатных надзирателей все более концентрировались вокруг «надзора», а с 1835 года эта должность появилась не только в учебных заведениях с пансионом, но и в обычных классах. Теперь классные надзиратели должны были контролировать поведение своих воспитанников не только в гимназии, но и в общественных местах. Снижился их образовательный уровень: чтобы быть принятым на эту должность, достаточно было иметь начальное образование и зарекомендовать себя верноподданным гражданином. Это резко увеличило дистанцию между образовательным и воспитательным направлениями работы учебных заведений, между воспитателями и воспитанниками. Основной тенденцией деятельности классных наставников в реальном педагогическом процессе стало выполнение официальных указаний о воспитании у учащихся преданности престолу, благочестия, безусловного подчинения начальству. Надзиратели в учебных заведениях того времени часто отличались не только отсутствием образования, но и жестокостью, поскольку в ходу были телесные наказания, заключение в карцер.

«Золотой век» отечественного гимназического образования пришелся на период 1860–1917 гг. За это время гимназии пережили как этапы прогрессивного развития (1860-е, 1915–1917 гг.), так и сложные и противоречивые процессы (1870–1890 гг.).

Утвержденный 19 ноября 1864 г. «Устав гимназий и прогимназий» провозглашал гимназии общеобразовательной средней школой, основной целью которой было «доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служить пригособительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища» [7].

Согласно этому документу, классные наставники, как наиболее близкие помощники директора в «наблюдении за успехами и нравственностью учеников» назначаются им из числа преподавателей, имеющих наибольшее количество часов в этом классе. Следует отметить, насколько большое значение уделялось их работе: в помощь классному наставнику, особенно при большой учебной нагрузке, «полагается в гимназии два помощника классных наставников» [7].

В обязанности классных наставников входил контроль нравственности и учебных успехов и «принятие надлежащих мер для преуспевания оных». С этой целью предусматривалась тесная связь и взаимодействие с семьями, а также контроль согласованности взаимодействия (учащихся, родителей, собственной) с другими учителями, работающими в классе. Обязанность следить, чтобы «уроки и письменные задачи были равномерно распределяемы по дням», говорит об ответственности воспитателя за состояние здоровья и правильное физическое развитие воспитанников.

Повышаются (по сравнению с 30–40 годами) требования к образовательному уровню классных наставников (уже не надзирателей!) и к их личностным качествам. Так, для воспитателей при пансионах вводится годичный испытательный срок, по окончании которого «лицо... избираемое в воспитатели пансиона» утверждается в этой должности, «если будет признано к ней способным».

В качестве средств воспитания используются личный пример педагогов, внеклассное чтение, спорт, привлечение к работе по самообслуживанию, художественная самодеятельность, привлечение к литературному труду: почти каждая гимназия имела свою газету или журнал. Большое внимание уделялось выработке сознательного культурного поведения.

Официально институт классных наставников был утвержден в 1871 году. В Уставе 1871 года используется понятие «классный наставник в гимназиях и прогимназиях». Они назначались из числа преподавателей, которые вместе с тем проводили занятия.

Круг обязанностей классных наставников был очень широк: поддержание порядка на уроках, контроль посещаемости, ведение школьной документации, наблюдение за развитием учащихся и его изучение, изучение способностей, прилежания и успехов учащихся, ежемесячные совещания с учителями, работающими в классе, составление письменных отчетов. Классный наставник должен был также воспитывать у учащихся уважение к закону и приучать к неукоснительному его соблюдению, преданность Отечеству и престолу. Особое внимание уделялось развитию и укреплению религиозного чувства.

Однако на практике деятельность классных наставников ограничивалась только наблюдением за порядком и дисциплиной.

К сожалению, эта должность не являлась престижной. Хотя оговаривалось, что директором гимназии мог стать только педагог, работающий или работавший классным наставником, должность эта считалась малооплачиваемой: он получал 160 рублей в год, в то время как оклад жалованья старшего учителя составлял 2,5 тысячи в год. Кроме того, практически не оставалось времени на воспитательную работу, поскольку учебная нагрузка не снижалась.

Уставы 1864 и 1871 годов требовали контролировать не только поведение учащихся в стенах гимназии, но и настроения и состояние мысли. В «Дополнениях и приложениях к Уставу», одобренных 8 июня 1874 года, говорится, что «высокая цель воспитания молодого поколения не может

ограничиваться формальным наблюдением за учащимися в стенах учебного заведения, а должна вызывать постоянную заботу о всех сторонах их жизни вне заведения и неуклонное наблюдение за детьми и юношами, вверенными заботам правительства» [4, с. 4]. Декларированная Уставами забота о материально необеспеченных детях и сиротах объясняется опасностью того, что «молодой человек может впасть в различные заблуждения и даже быть вовлечен злонамеренными людьми в преступные сообщества».

В «Правилах для учеников гимназий и прогимназий» (1874 г.), представляющих собой свод возможных наказаний, предусматривается «стояние за столом» во время обеда, лишение обеда, заключение в карцер. Вводятся «кондуиты» – штрафные журналы, коллективная ответственность за нарушение порядка.

Правила о взысканиях 1877 года, а также циркуляры и инструкции 1882–1884 годов ориентировали классных наставников на усиление роли внеклассных занятий, посещение учащихся на дому, установление с родителями доверительных отношений с целью предупреждения «пагубного влияния различных идей» на воспитанников. На педагогов возлагается особая ответственность за проникновение революционных идей в ученическую среду. По своей сути документы эти требуют от классных наставников выполнения жандармских функций.

Неправильным было бы утверждать, что классное наставничество в описываемый период однозначно имело негативный характер. Начиная со второй половины XIX века среди педагогов распространяются идеи о воспитании К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина, В. В. Водовозова.

Мемуарная литература свидетельствует о жизни и деятельности воспитателей, в школьно-воспитательной деятельности которых главным было «привитие детям интеллигентности, патриотизма, умения держать себя, быть терпеливым, милосердным, беречь честь смолоду» [3, с. 13]. С глубокой благодарностью вспоминают выпускники гимназии и реального училища К. И. Мая, школы Л. Лентовской, Поливановской гимназии, Тенишевского училища, Стоюнинской гимназии, Екатерининского института своих воспитателей и считают, что эти учебные заведения жили по законам уважения к личности ученика, индивидуального подхода к каждому, стремления оказать необходимую поддержку ученику, развивая его способности.

К концу XIX века классное наставничество распространилось и на низшие профессиональные учебные заведения. Наряду с выполнением обязанности надзора и наказания, классные наставники должны были заботиться о физическом и умственном развитии, воспитании культуры досуга воспитанников. Их усилия должны были быть направлены на формирование всесторонне развитой личности, воспитание нравственности.

Действенными средствами воспитания были самоуправление, организация культурного досуга учеников в летний период (проведение экскурсий, занятия по интересам, научно-популярные чтения во внеурочный период, опора на общечеловеческую и христианскую мораль, взаимодействие с семьями) с целью развития их духовных интересов.

В конце XIX – начале XX века, продиктованный изменениями в обществе, усиливается интерес к личности ребенка, его интересам и потребностям. Однако функции классных наставников по сути своей

остаются теми же, что были продиктованы Уставом 1871 года. По-прежнему, важнейшей задачей осталась организация учебного процесса – контроль посещаемости и дисциплины на уроках, успеваемость, организация дополнительных занятий и т.п.

#### Список литературы

1. **Газман, О. С.** Профессия-гуманист: о введении новой должности в российских школах / О. С. Газман // Директор школы. – 1993. – № 1. – С.40–47.
2. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 200 с.
3. **Лихачев, Д. С.** Школа на Васильевском / Д.С. Лихачев, Н.В. Благово, А. М. Белодубровский. – М. : Просвещение, 1990. – 105 с.
4. **Миронов, В. Б.** Век образования. – М. : Педагогика, 1990. – 51 с.
5. **Бордовская, Н. В.** Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб : Питер, – 2000. – 304 с.
6. **Полное собрание законов** Российской империи. Собрание 2. Т. 3. СПб., 1830. – № 2502. – Стб. 1097-1127.
7. **Сборник постановлений** по Министерству народного просвещения. Т. 3. – СПб., 1865. – Стб. 1301–1350.

**Belyh T. V.**

#### **The formation of the phenomenon of classroom mentoring in the Russian gymnasium of the XIX century**

*The article traces the emergence and formation of the phenomenon of classroom mentoring in the Russian gymnasium of the XIX century.*

**Key words:** *room supervisor, classroom teacher, gymnasium, educational function.*

**Бетильмерзаева Марет Мусламовна,**  
доктор философских наук, доцент,  
зав. кафедрой философии, политологии и социологии  
ФГБОУ ВО «ЧГПУ»,  
профессор кафедры философии  
ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А. А. Кадырова»,  
г. Грозный  
*maret\_fil@mail.ru*

## **Аксиологический статус духовно-нравственной безопасности подростающего поколения в эпоху коммуникативных трансформаций**

*В статье обоснован аксиологический статус духовной безопасности подрастающего поколения в эпоху коммуникативных трансформаций. Исследование построено на теоретическом осмыслении и сравнительно-сопоставительном анализе работ отечественных ученых. Констатируется, что духовность и нравственность как основополагающие факторы формирования человеческой культуры служат индикатором гуманитарности человеческого сообщества. Предложена трактовка духовности как энергетического потенциала человека, реализующегося в качестве Ното sapiens и предполагающего силу его жизненного утверждения. Аргументировано, что духовная безопасность подразумевает в первую очередь создание условий защищенности духа и души подрастающего поколения от негативных сил, которые могут иметь деструктивное влияние на его духовность. Определено, что духовно-нравственная безопасность является аксиологической категорией, требующей относительно себя объективной оценки собственных глубин и содержательной реанимации собственных начал.*

**Ключевые слова:** *духовно-нравственная безопасность, подрастающее поколение, коммуникативные трансформации, социальные нормы и социальные ценности.*

Проблема духовно-нравственной безопасности подрастающего поколения является одной из актуальных проблем современного гуманитарного дискурса. Полагаем, что духовность и нравственность как основополагающие факторы формирования человеческой культуры служат индикатором гуманитарности человеческого сообщества. Под понятием «гуманитарность» нами подразумевается характерный человеческой природе признак очеловеченного бытия, движимого не порывами естества, а интенцией души и духа. Человеческим духом реализуется принципиально иной план сущего, находящего выражение в своей духовно-нравственной природе. Знание, вера, совесть, добро и зло, любовь и надежда, переживание и раскаяние, осознание греха и прощение, милость и терпение, смирение и покой – организуют гуманитарное пространство человека и создают уникальные формы культуры, в коих в основе лежат духовность и нравственность, определяющие границы человека как существа разумного. Жизнеутверждающий характер культуры обусловлен мерой духовности и

нравственности в ее повседневном опыте, а не материальными благами, представленными тоннами камня, бетона, стекла и гигабайтами интеллектуально-информационных ресурсов. Соответственно, в условиях антропологических рисков и вызовов современного мира обеспечение духовно-нравственной безопасности подрастающего поколения является одной из важных аксиологических проблем современного информационно-цифрового общества.

Цель заключается в исследовании аксиологического статуса духовной безопасности подрастающего поколения в эпоху коммуникативных трансформаций. Работа построена на теоретическом осмыслении и сравнительно-сопоставительном анализе научных публикаций по актуальной проблеме.

Исходя из того, что в природе человека заложена потенциальная возможность осознания своей одухотворенности (духом сотворенности), мы априори предполагаем genuinity духовности своей природе. «Духовность» можно рассматривать в разных качествах: как феномен, как сущность, как концепт, как понятие, как термин. Для удовлетворения цели нашего исследования к духовности мы должны подойти как к феномену, некоторому явлению, возникающему в нашем опыте, для реализации некоторой своей сущности. Сущность духовности видится нами витиеватой, не то, что ее не уловить, но она всякая. Духовность как энергетический потенциал человека, реализующегося в качестве Homo sapiens, предполагает силу жизненного утверждения.

Проблема сущности духовности связана с многочисленными ее трактовками в контексте религиозного, философского, материалистического мировоззрений. Выяснение этих метафизических нюансов духовности не наша цель. Нас интересует духовность в своем явлении. Не метафизика, но физика духовности. И в этом случае духовность имеет зримые образы, явленные человеку в вещах и поступках.

Например, явленность духовности в вещах: дом, в котором мы живем. Наш дом говорит не только о наших экономических возможностях, он говорит о нашем духе. Организация пространства: наш огород, сад, двор, забор, улица. Предметы быта. Не то, из чего оно все, а то, каково оно. Поступки и действия: дозволенное и запретное, одобряемое и порицаемое, – социальные нормы и социальные ценности – общепринятое и частнопозволяющее.

Когда мы оставляем за скобками метафизический пиетизм духовности, а пытаемся его уловить в вещности, в доказательности, нам понятно, что духовность как онтологическая сущность бытия была, есть и будет. Мы не можем отказывать в духовности никому, не только на основе его этнических, религиозных, культурных особенностей, но и в контексте времени и технологического уклада. Сегодня подрастающее поколение духовно, как всякое поколение было до и будет после. Возникает закономерный вопрос, в чем проблема тогда? Сегодня исследователи констатируют, что «изменения, произошедшие в последние годы в российском обществе» не лучшим образом сказались на формировании духовно-нравственных ориентаций и ценностей учащейся молодежи и в целом на развитие молодежи [6, с. 2]; «сложные социально-экономические процессы, происходящие в современной России, привели к девальвации многих общечеловеческих ценностей, к снижению уровня духовности и нравственности подрастающего поколения» [7, с. 192] и т.д.

Среди факторов, повлиявших на деструкцию ценностного пространства современной молодежи, В. Ю. Гадаев и Р. В. Гадаев называют идеологический крах; социально-имущественное расслоение населения; отсутствие качественно новой, востребованной временем парадигмы образования; «внешние и внутренние угрозы традиционным верованиям»; эрозия традиционных культур; в опыте северокавказской молодежи, противоречия между религиозными представлениями и этнической культурой, что вкупе делает востребованным обновление мотивационно-смысловых регуляторов жизнедеятельности молодого поколения [4, с. 83–85].

Одной из актуальных проблем современности стала духовная безопасность подрастающего поколения. О безопасности говорят в различных ключах – национальная, экономическая, экологическая, цифровая и т.д., но нельзя обойти проблему духовной безопасности в сфере образования и воспитания. Духовная безопасность подразумевает в первую очередь создание условий защищенности духа и души подрастающего поколения от негативных сил, которые могут иметь деструктивное влияние на его духовность. Анализируя психологические условия контекста духовной безопасности, Н. Б. Парфенова отмечает, что «рассмотрение внешних детерминант феномена «духовная безопасность» смещается к внутренним условиям духовности» [8, с. 231]. Внешние и внутренние детерминанты духовной безопасности, как условия формирования духовно-личностной защищенности, имеют взаимообусловленный характер. Восприятие внешней социальной реальности детерминировано внутренним ее переживанием. Духовность и нравственность имеют качественный статус, опредмечивающийся в наших поступках и отношениях к себе и другому. В традиционном обществе отношения людей регулировались социальными нормами и социальными ценностями, которые выстраивались в логике их духовности, духовного мировосприятия и духовного мироотношения.

Постиндустриальное общество (общество услуг, общество потребления, цифровое или информационное общество) вносит коренные изменения в жизнь и быт людей, предлагает новые коммуникации, вплоть до того, что сегодня исследователи говорят о ситуации постсоциальности, которая дискредитирует ценности традиционного общества [3]. Если традиционные коммуникации, предполагавшие живое общение, обеспечивали межпоколенческое взаимодействие и межпоколенную преемственность, то пространство цифровой эпохи организуется как единая сеть глобальной информации [2], где для ее участников уже не актуальны возрастные или гендерные различия.

Трудно не согласиться с оценкой авторов, что «ключевые проблемы современного общества возникают в связи с обесценением духовных и нравственных ценностей, игнорированием и нарушением социальных норм» [1, с. 100], что влечет за собой девальвацию и деградацию традиционных ценностей. Серьезное влияние на духовно-нравственную сферу человека оказывает цифровая культура, которая двояким образом воздействует на сознание подрастающего поколения: есть свои плюсы и минусы [5, с. 92]. С одной стороны, глобальная сеть дает возможность короткого получения необходимой информации или организации деловой и личной коммуникации, с другой стороны, сетевая информация может иметь антисоциальный и антигуманный характер, что, безусловно, наносит вред сознанию представителя подрастающего поколения. В целом данная антитеза свидетельствует о том, что причина демонизации глобальной сети имеет внешний характер, а не является ее сущностным

признаком. Осознание этого факта облегчает задачу различных социальных институтов – семьи и школы (общеобразовательная, высшая) – в организации воспитательной политики подрастающего поколения.

Современная повседневность переживает глобальные изменения по всем направлениям: меняется технологический уклад и, соответственно, социально-экономическая организация труда, культурное пространство и т. д. Человек изначально шел к этому прогрессу, начиная с обработки каменного орудия труда до современных технологий. Сегодня технологический прогресс активно влияет на социальные технологии. Вооруженный всевозможными технологиями человек становится сам для себя угрозой. Как в средние века в связи с торжеством религиозного мировоззрения отказались от достижений предшествующих веков, сегодня с торжеством науки и технологий мы стоим перед угрозой не обесценения, но игнорирования духовной сущности человека, будь то религиозная или философская интерпретация, или сущность человеческой нравственной природы, наилучшим образом организующая коммуникативное пространство.

Духовно-нравственная безопасность является аксиологической категорией, требующей относительно себя объективной оценки собственных глубин и содержательной реанимации собственных начал. Любые изменения требуют к себе адаптации. Видится актуальным понимание того, что человек в этот мир приходит с некоторой мощью своего тела и духа. И в процессе воспитания и образования духа и тела семья и школа, родители и педагоги помогают подрастающему человеку, торжествуя над первичной мнимой аморфностью, воцариться в образе состоявшейся личности. Вспомним древних греческих мудрецов, которые полагали, что родитель или учитель ничего не вкладывает в подрастающее поколение, оно уже имеет определенные энтелехиальные ресурсы, раскрытию которых мы должны способствовать и умело ориентировать в условиях бифуркации и флуктуации.

Таким образом, духовность и нравственность представляют собой гуманистические ценности, и обеспечение их безопасности приобретает аксиологический статус в эпоху коммуникативных трансформаций.

### Список литературы

1. **Асадуллина, Г. Р.** Духовно-нравственная ответственность в современном обществе / Г. Р. Асадуллина, С. И. Ивентьев // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 8-10 октября 2020 г.). – Электрон. текст. дан. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2020. – С. 100-104.
2. **Бетильмерзаева, М. М.** К вопросу о коммуникативном поведении субъекта цифровой эпохи / М. М. Бетильмерзаева // Материалы Национальной научной конференции с международным участием «Модели исследования коммуникативного поведения билингвов», Грозный, 17–19 апреля 2020 года / Чеченский государственный педагогический университет. – Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2020. – С. 29-34.
3. **Бетильмерзаева, М. М.** Коммуникации и социальность человека цифровой эпохи / М. М. Бетильмерзаева // Гуманитарное знание и духовная безопасность: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Грозный, 10–11 декабря 2020 года. –

Грозный – Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2020. – С. 56-63.

4. **Гадаев, Р. В.** К вопросу об угрозах духовной безопасности северокавказской молодежи / Р. В. Гадаев, В. Ю. Гадаев // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Грозный, 18 мая 2018 года. – Грозный : АЛЕФ, 2018. – С. 81-86.
5. **Ивентьев, С. И.** Духовно-нравственный аспект виртуального пространства / С. И. Ивентьев // Социальная реальность виртуального пространства: материалы I Международной научно-практической конференции, Иркутск, 20–23 сентября 2019 года / Иркутский государственный университет; Под общей редакцией О. А. Полюшкевич, Г. В. Дружинина. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2019. – С. 91-98.
6. **Малинин, В. А.** Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В. А. Малинин, Ф. В. Повshedная, А. В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №. 1 (38). – С. 2-14.
7. **Науменко, Н. М.** Педагогические ориентиры воспитания духовно-нравственных качеств обучающихся в семье и школе / Н. М. Науменко, О. С. Шаврыгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №. 63-4. – С. 191-194.
8. **Парфенова, Н. Б.** Внешние и внутренние факторы духовной безопасности студенческой молодежи / Н. Б. Парфенова // Тысячелетие просветителя Руси: проблемы просвещения в зеркале духовной школы: Сборник материалов II Международной научно-практической Свято-Тихоновской конференции, Псков, 24–25 ноября 2015 года. – Псков : Псковский государственный университет, 2015. – С. 231-240.

**Betilmerzaeva M. M.**

#### **Axiological status of the spiritual and moral security of the younger generation in the era of communicative transformations**

*The article substantiates the axiological status of the spiritual security of the younger generation in the era of communicative transformations. The study is based on theoretical understanding and comparative analysis of the works of domestic scientists. It is stated that spirituality and morality, as fundamental factors in the formation of human culture, serve as an indicator of the humanity of the human community. An interpretation of spirituality is proposed as the energy potential of a person who realizes himself as Homo sapiens and implies the power of his life affirmation. It is argued that spiritual security implies, first of all, the creation of conditions for the protection of the spirit and soul of the younger generation from negative forces that can have a destructive effect on its spirituality. It has been determined that spiritual and moral security is an axiological category that requires an objective assessment of one's own depths and meaningful resuscitation of one's own beginnings.*

**Key words:** *spiritual and moral security, the younger generation, communicative transformations, social norms and social values.*

**Будник Нина Владимировна,**  
старший преподаватель кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*n.v.budnik.nina@yandex.ru*

## **Особенности инновационной деятельности в разных типах учреждений образования**

*В статье рассматриваются особенности инновационной деятельности в различных типах учреждений образования. Даны понятия инновации и инновационной деятельности, согласно законодательства. Проанализированы основные особенности инновационной деятельности в различных типах учреждений образования.*

**Ключевые слова:** *инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность, инновационная деятельность педагога.*

Сегодня становится очевидным, что смена веков и тысячелетий приводит к неизбежным переменам в общественном жизнеустройстве. Переход к посттехногенному этапу развития общества, сопровождающемуся стремительным распространением информационных технологий во всех сферах жизни, требует переосмысления сложившихся и поиска новых подходов к образованию, позволяющих проектировать и воспроизводить в образовательном процессе всё богатство явлений и связей материальной и духовной жизни общества.

Изменения, происходящие сегодня во всех сферах общественной жизни, обуславливают инновационные процессы в системе образования.

Инновация – деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с изменениями, вносящими кардинальные, качественные изменения объекта, его переход из одного состояния в другое. Инновации появляются в результате попыток решения традиционной проблемы новым способом.

Исследования проблемы создания и внедрения инноваций в системе образования активно ведутся с конца XX века, учеными сделаны существенные теоретико-методологические наработки, но и сегодня в современных исследованиях инновации отождествляют с терминами «инновационная деятельность» и «инновационный процесс», поэтому возникает необходимость разграничить данные понятия.

Инновационный процесс чаще всего понимается как «комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств». По мнению А. В. Хуторского, инновационный процесс представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое открытие или идея превращаются в социальное, в том числе в образовательное нововведение. Исследуя содержание инновационных процессов, некоторые ученые связывают их, прежде всего, с изучением,

обобщением, распространением педагогического опыта [8]. То есть на практике «инновация» и «инновационный процесс» часто являются синонимами.

«Инновационная деятельность» трактуется как особая деятельность по согласованию возникающих в результате инноваций дезорганизаций в процессах обучения и воспитания [4; 5; 6]. И. В. Никишина определяет инновационную деятельность как деятельность педагога или руководителя по освоению, внедрению различных новаций и овладению инновациями.

Иными словами, инновационная деятельность педагога – это деятельность, направленная на преобразование существующих форм и методов обучения и воспитания, создание новых целей и средств ее реализации [3, с. 5]. Инновационную деятельность в образовании следует рассматривать как систему взаимосвязанных действий, направленных на преобразование сложившейся практики образования, на разрешение существующих в системе образования проблем.

Характеризуя целевые установки, реализуемые инновационной деятельностью, обратимся к ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Закону «Об образовании Луганской Народной Республики», в которых отмечено, что она «ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационно-технического, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования» [1, с. 2].

Законодательством установлено, что инновационная деятельность в системе образования осуществляться в двух основных формах: через реализацию инновационных проектов и осуществление инновационных программ. В качестве субъектов инновационной деятельности рассматриваются организации, осуществляющие образовательную деятельность, а также иные, действующие в сфере образования организации и их объединения.

Конкретная образовательная организация или тип учреждений образования, ориентируясь на данные приоритеты, а также, учитывая позиции внутренних и внешних стейкхолдеров, определяет необходимые для нее задачи и направления инновационной деятельности [7].

**Инновации в дошкольном образовании** основаны на внедрении образовательных стандартов второго поколения. Эти инновации связаны с созданием в дошкольном учреждении развивающей образовательной среды, в том числе, направленной на гражданское и патриотическое воспитание обучающихся; создания условий профессионального саморазвития педагогов ДООУ; выстраиванию эффективного взаимодействия с родителями в совместной воспитательно-образовательной работе, преобразованию управленческой деятельности.

Отметим, что инновации в дошкольном образовании, связаны с внедрением и новым прочтением таких образовательных технологий, как здоровьесберегающих, проектных, исследовательских, информационно-коммуникационных, игровых, личностно-развивающих. Инновации направлены на укрепление физического состояния детей, получение навыков самообразования, исследования, логического мышления, моделирования, работы в команде, применения ИКТ-технологий для обучения и развития, решения различных жизненных ситуаций и самопознания.

Основной проблемой разработки и внедрения инноваций становится необходимость непрерывного профессионального саморазвития педагогов, поиск руководителем и самим педагогом мотивов, стимулов и новых форм этого процесса.

В **школьном образовании** также внедряют различные инновации. Среди наиболее характерных выделяем:

- информационно-коммуникационные и личностно-ориентированные технологии в предметном обучении;
- информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управления качеством образования школьников;
- мониторинг интеллектуального развития обучающихся;
- воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика;
- психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы.

Эффективность применения указанных инноваций зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы учреждения.

Особое внимание необходимо сегодня уделять **инновациям в среднем профессиональном и высшем образовании.**

Инновационная способность учреждений профессионального образования – это его возможность создавать новые знания; вести научные разработки; организовать производство; осуществлять инновационное опережающее обучение студентов. Успешность инновационной деятельности в значительной мере зависит от слаженной работы инновационной инфраструктуры, обеспечивающей постепенную реализацию этапов инновационного цикла по созданию и продвижению новых продуктов и технологий на рынок.

Инновации в профессиональном образовании связаны с новыми педагогическими технологиями, обеспечивающими индивидуализацию и дифференциацию обучения, развитие познавательно-творческой активности студентов, их сознательности и самостоятельности, способности к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

К инновациям в профессиональном образовании можно отнести: новое прочтение личностно-ориентированного, проблемного, исследовательского, проектного, блочно-модульного, дистанционного и электронного обучения; кредитно-модульная система организации учебного процесса и модульно-рейтинговая система оценки знаний; автоматизация управления учебным процессом и всей системы деятельности вуза или колледжа, а также целый ряд педагогических технологий, например аудиовизуальное представление учебных материалов, организация обучения при помощи видеоконференцсвязи, обучение с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности, 3D-печати, искусственного интеллекта, онлайн-курсов, обучение в команде при

наставничестве студентов старших курсов, формирование команды обучающихся, построенной на принципах междисциплинарности знаний и т. д.

В заключении хочется сказать, что педагогические инновации, внедряемые в образовательных учреждениях, помогают реализовывать социальный заказ: воспитывать не просто образованного человека, но гражданина и патриота, активную, творческую и самостоятельную личность, готовую к мобильной перестройке своей деятельности под воздействием изменений в социуме.

Безусловно, у образования еще много неразрешенных проблем, устранить которые помогут инновации.

### Список литературы

1. **Федеральный закон** «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации [сайт]. – Режим доступа : <http://government.ru/activities/selection/525/20175/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения 26.08.2022.
2. **Закон** «Об образовании Луганской Народной Республики» [Электронный ресурс] // Народный Совет Луганской Народной Республики [сайт]. – Режим доступа : <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения 26.08.2022.
3. **Елагина, В. С.** Мотивация инновационной деятельности будущего учителя [Текст] / В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая // Журнал Концепт. – 2013. – № 1. – С. 1-5.
4. **Иванов, А. С.** Управление образовательными инновациями: Социокультурный аспект [Текст] / А. С. Иванов, Т. В. Бабич // Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2013. – № 4. – С.82-86.
5. **Лекаца, А. Н.** Инновационная деятельность педагога [Текст] / А. Н. Лекаца, Э. К. Арутюнов, К. Н. Мавриды // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. – С.161-162.
6. **Майданкина, Н. Ю.** Специфика формирования и актуализации потенциала педагога дошкольной образовательной организации в современных условиях [Текст] / Н. Ю. Майданкина // Вектор науки ТГУ. – 2015. – № 2. – С. 180-185.
7. **Ходырева, Е. А.** Инновационная деятельность в образовании: основные тенденции и приоритеты [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S1. – С. 46–50. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/76010.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения 23.08.2022.
8. **Хуторской, А. В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание [Текст] / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

## Features of innovation activity in different types of educational institutions

*The article examines the features of innovation activity in various types of educational institutions. The concepts of innovation and innovation activity according to the legislation are given. The main features of innovation activity in various types of educational institutions are analyzed.*

**Key words:** *innovation, innovation process, innovative activity, innovative activity of a teacher.*

УДК 37.013.77

**Булах Ирина Петровна,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г.Луганск, ЛНР  
*pochta\_bulah@mail.ru*

## Аксиологический аспект педагогической деятельности учителей системы развивающего обучения

*Ценности педагогической деятельности определяют профессиональное сознание педагога, систему его профессиональной деятельности. Представляются актуальным изучение ценностей педагогической деятельности учителей, реализующих систему развивающего обучения. В статье рассматривается влияние учебной деятельности на содержание ценностной сферы учителя развивающего обучения.*

**Ключевые слова:** *развивающее обучение, учебная деятельность, субъект учебной деятельности, коллективно-распределенная деятельность, квазиисследовательская деятельность, учебная задача.*

В 1960 году в журнале «Вопросы психологии» была опубликована статья о новом научно-исследовательском проекте, в котором «обучение и воспитание, являющиеся процессом формирования, выступает как общий методологический принцип исследования процессов развития» [5]. Проводила эти исследования лаборатория психологического развития детей младшего школьного возраста под руководством Д. Б. Эльконина. Так начинался многолетний генетико-моделирующий эксперимент, связанный с внедрением нового подхода обучения детей младшего школьного возраста – развивающего обучения, которое рассматривалось как важнейшее средство развития учащихся.

Педагогическая деятельность по сути своей ценностна, поскольку она существует в системе социальных отношений и только через нее возможно вхождение подрастающего поколения в мир культуры, приобщение его к духовным ценностям, формирование системы ценностных ориентиров.

В деятельности развивается и сам педагог. Изучая деятельность, обычно исходят из личных потребностей в деятельности и сосредоточивают внимание на ведущих мотивах и конечных целях деятельности.

Ценностями деятельности являются ее результаты – объективные и субъективные. Считается, что всякая деятельность есть выражение общественных отношений. Следовательно, даже в личном плане определяется общественными потребностями, преобразованными в личные потребности субъектов деятельности. В этой связи потребности, ценности и опосредствующие их оценки – вот основные реалии, требующие отражения в аксиологии деятельности.

Объективные результаты определяют реальную значимость каждой деятельности, а субъективно предвидимые результаты суть отражения объективных результатов в сознании и образе мыслей субъектов деятельности, личное отношение к ней и к своей роли ее субъекта.

Необходимо отметить, что педагогическая деятельность как профессиональная деятельность способствует формированию системы ценностей и у самого педагога. В ней педагог может найти применение своим способностям, развить творческий потенциал, стать востребованным профессионалом. Ценности же самого педагога, проявляющиеся в его педагогической деятельности, становятся смысловыми ориентирами для ученика в реальных жизненных ситуациях, определяют его иерархию мотивов и стимулируют соответствующее поведение ученика.

В традиционной системе обучения (ТО) педагогическая теория подробно рассматривает обобщенные положения об обучении, воспитании, методике преподавания и особенностях профессиональной деятельности учителя. Современная педагогическая наука располагает фундаментальными исследованиями в области педагогической деятельности, раскрывающими ее сущность, природу и структуру. Можно говорить об обращенности педагогической теории к учителю традиционной системы обучения. В ней есть ответ на важнейшие вопросы: как учить и воспитывать, как контролировать и оценивать процесс и результат усвоения знаний, умений и навыков.

Однако, нет ответа на вопрос: какие изменения происходят с ребенком при включении его в учебную деятельность? Может ли учитель не просто влиять на процессы внутренней учебной деятельности ученика, а планомерно формировать ее, или она должна развиваться по каким-то индивидуальным траекториям? Ответ на этот вопрос получен в альтернативной системе обучения – развивающем обучении (РО), где одной из важнейших концепций является программа Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Теоретик развивающего обучения Д. Б. Эльконин в конце 50-х годов прошлого столетия выдвинул гипотезу о строении учебной деятельности и ее значении в психическом развитии ребенка. По его мнению, особенность учебной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий [1]. Дальнейшее развитие эти идеи получили в работах В. В. Давыдова и В. В. Репкина.

Центральным понятием в системе РО является учебная деятельность. Это ведущая деятельность в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность направлена на формирование теоретического

мышления и присвоения обобщенных способов учебного действия в процессе решения учебных задач. Учебная деятельность способствует формированию важнейшего психологического новообразования младшего школьного возраста – способность учиться самостоятельно.

В структуре учебной деятельности Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдовым выделены следующие компоненты учебной деятельности:

- учебно-познавательный мотив;
- учебная задача;
- учебные действия;
- действия контроля;
- действия оценки.

Идея Д. Б. Эльконина об учебной деятельности как форме самоизменения субъекта и положение В. В. Давыдова о научных понятиях как специфическом предмете учебной деятельности были дополнены В. В. Репкиным. Согласно его гипотезе, учебная деятельность может возникнуть у ребенка только в результате планомерной перестройки наличных форм его деятельности [1, 3].

Известно, что учебная деятельность проходит качественные этапы, каждый из которых характеризуется определенным типом учебной задачи и определенным типом коллективно-распределенной деятельности.

Представление о содержании развития в процессе обучения, которые сложились в системе РО, позволяют понять его как процесс становления школьника в качестве субъекта учебной деятельности, где учебная задача рассматривается как задача на самоизменение субъекта учебной деятельности [1, 3].

Понятно, что именно учебная деятельность и ее субъект оказались в центре внимания разработчиков системы развивающего обучения. Это, однако, не означает, что в ней игнорируется или недооценивается роль учителя. Напротив, по мнению В. В. Репкина, именно в этой системе учитель впервые оказывается полноценным субъектом педагогической деятельности, которая является таким же неотъемлемым компонентом развивающего обучения, как и учебная деятельность ученика (Репкин В. В.). Проблему педагогической деятельности учителя развивающего обучения В. В. Репкин считал крайне важной и сожалел, что методические центры РО не уделяют ей должного внимания [2].

Реализация технологии системы развивающего обучения невозможна без учителя и, без сомнения, результат воплощения концепции РО зависит от учителя, его профессионализма, его ценностного отношения к образованию, к ученику как субъекту учебной деятельности. Один из основателей системы В. В. Давыдов считал, что система РО доступна любому ребенку, но не любому учителю. К сожалению, на сегодняшний день теоретическая проблема специфики педагогической деятельности в системе развивающего обучения, так и осталась нерешенной.

Рассматривая участников учебного процесса как субъектов соответственно учебной и педагогической деятельности, отметим, что деятельность, как ученика, так и деятельность учителя РО не может быть внешне жестко регламентированной, формальной, а приобретает творческий и целеполагающий характер.

Понятно, что цели каждого из участников этого процесса различны. Если реализация конечных целей обучения обеспечивается за счет активности ученика, то функция учителя заключается в том, чтобы должным образом организовать и поддерживать эту активность.

В процессе целеполагания в ребенке взаимодействуют внешнее содержание образования и внутреннее психическое содержание самого ребенка. Поэтому без учета закономерностей возрастных норм развития ученика невозможно прийти к желаемой образовательной цели.

В теории учебной деятельности в качестве источника активности ребенка рассматривается познавательный интерес. Ценность познавательного интереса для развития ученика состоит в том, что он, являясь мотивом учебной деятельности, является и источником активности личности, активизируя интеллектуальные и эмоциональные психические процессы, совершенствует всю познавательную сферу личности школьника. Познавательный интерес побуждает ребенка приобретать знания, преодолевать незнание, т.е. он дает возможность обнаружить, распознать границы своего знания – незнания и ставить перед собой задачи по преодолению этого противоречия.

В традиционной системе обучения очень часто происходит подмена собственно познавательного интереса установкой на произвольную концентрацию внимания, которая возникает при ярком, запоминающемся объяснении или при подаче занимательного материала. В этом случае формируется ситуативное положительное эмоциональное отношение к уроку, но такая ситуация не способствует проявлению целенаправленной активности ученика по преодолению несоответствия между имеющимся уровнем знания и задачами обучения. Очень часто в таких условиях ребенок становится не субъектом обучения, а объектом педагогических воздействий учителя.

В тоже время – основная стратегическая цель системы развивающего обучения – обеспечить условия для развития ребенка как субъекта развития. Это возможно при условии решения учебных задач, которые, отличаясь по содержанию и способам решения на разных этапах становления УД, характеризуются определенным типом коллективно-распределенной деятельности или квазиисследовательской деятельности. Решение учебной задачи возможно только в условиях этой деятельности, которая предполагает элементы научной дискуссии. Такая деятельность нацеливает ребенка на поиск гипотезы, на поиск нового способа учебного действия, на его освоение и самооценку присвоения.

Каждый ребенок участвует в квазиисследовательской деятельности в меру своих способностей, но чувствует себя исследователем, сопричастным к научному поиску. Понятно, что все эти поисковые действия ребенок может осуществить только вместе с учителем и другими детьми. В этом случае не только ученик является исследователем, но и учитель осуществляет исследование вместе с ним. При этом учитель погружен не только в предметное содержание, но пристально наблюдает за самим процессом учебной деятельности. Для него важно, чтобы каждый ученик был включен в учебную деятельность. Отсюда, на первый план для учителя РО выходит поиск условий, которые позволяют включить каждого ребенка, не зависимо от его интеллектуально-волевых качеств, в процесс решения учебной задачи.

Подчеркнем, квазиисследовательская деятельность возможна только в своих коллективно-распределенных формах, и человек, не способный на выстраивание конструктивных деловых

отношений с детьми, на сотрудничество с коллегами, родителями не может работать в системе. Кроме того, учитель сам должен получать удовлетворение от поиска при решении учебной задачи.

Процесс решения учебных задач, который не может осуществляться иначе как в форме *учебного диалога*, включает в себя целый комплекс характеристик. Перечислим их: умение увидеть проблему, определить границу собственного знания и незнания, найти способы решения, закрепить их в схеме или модели, применить найденный способ и на каждом этапе контролировать и оценивать свои умения.

Такой диалогический тип деятельности педагога ориентируется на ученика, способствует развитию его самостоятельности, саморазвитию и самовоспитанию. Известно, что для формирования ценностной сферы личности безусловную ценность представляют диалоговые технологии, которые обеспечивают возможность развивать способности, активно слушать, адекватно воспринимать и точно аргументировать собственную позицию. Диалог – это не только работа с информацией, но и со смыслами и ценностями. Участники диалога отстаивают свои позиции, аргументируют, выдвигают и обосновывают собственные идеи, что, в свою очередь, обогащает ценностные ориентации личности.

В процессе решения учебных задач между учителем и учеником складываются отношения делового сотрудничества, приобретающие форму учебного диалога.

Поэтому модель формирования системы профессиональных ценностей педагогов системы РО может быть представлена, прежде всего, рефлексивными и диалоговыми технологиями.

Обратим внимание еще на один ценностный аспект учебной деятельности – ценностное отношение к труду, его положение в иерархии ценностей младшего школьника.

В любой деятельности человека присутствует устойчивое ядро, которое определяет его поведение в процессе деятельности. Этим устойчивым ядром является трудолюбие. Ряд авторов обоснованно связывает трудолюбие с такими понятиями, как отношения, чувства, интересы, эмоции. Желание трудиться, ответственность, старательность, сила воли – это только часть качеств, которое определяют содержание трудолюбия как нравственной характеристики личности. Ни для кого не секрет, что современные тенденции в образовании не способствуют формированию трудолюбия как качества личности младшего школьника, хотя именно младший школьный возраст является сенситивным периодом формирования данного свойства. Повышенная эмоциональная впечатлительность к внешним воздействиям, обращенность к разным типам деятельности (игровой, учебной, коммуникативной) не всегда способствует осознанию нравственной пользы труда, не позволяет освоить позицию субъекта трудовой деятельности. Отсутствие направленности образовательного процесса на развитие отношения к трудолюбию, не просто на уровне знания, а в реальной учебной деятельности. В современном образовательном процессе положительное отношение к труду формируется на уровне теории, а не в реальной деятельности.

Опыт такой конкретной трудовой деятельности при освоении способа учебного действия заложен в процесс решения учебных задач в системе развивающего обучения. Отношение к труду как ценности, эмоционально-положительное отношение к разным видам труда можно сформировать при условии взаимодействия педагога, который демонстрирует нравственно-ценностные отношения к труду,

в содружестве с родителями и обществом. Отношение к труду определяет общую динамику решения учебной задачи, которая может не совпадать с индивидуальным темпом учебной деятельности ребенка, но, поскольку, коллективно-распределенная деятельность предполагает совместное решение учебных задач, она опирается на нравственные нормы: «Сделал сам – помоги товарищу. Сам понял – помоги понять другому».

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Личность учителя классов РО проявляется в ценностном отношении к процессу познания, в отношении к ученику как субъекту учения, способностью осознанно и целенаправленно включать ребенка в учебную деятельность, решая задачи обучения и воспитания.

Нами было проведено интервью с учителями РО на базе ГОУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 19» (ЛНР, г. Луганск).

Во-первых, учителя считают, что система предъявляет серьезные требования к подготовке самого учителя, он должен быть с определенным кругозором и системой мышления. В интервью учителя говорят о «логическом, хорошо простроенном аппарате теоретического мышления».

Во-вторых, организация сотрудничества поисково-исследовательского типа представляет серьезную проблему, т.к. это совершенно новый вид педагогической деятельности. К сожалению, методики осуществления поисковой коллективно-распределенной деятельности подробно нигде не рассматриваются и как технология нигде не описаны.

В-третьих, среди профессиональных качеств личности учителя наши респонденты на первое место поставили – способность к диалогическому общению.

В рамках нашего исследования мы можем говорить о профессиональных особенностях учителя РО, которые отличают его от учителя ТО. Так, учителя РО глубже понимают внутренний мир обучающегося, распознают его особенности, видят перспективы развития. Распознавание учителем разных сторон личности ученика необходимое условие коррекции педагогом своего поведения и деятельности, применения к обучающимся индивидуального подхода.

Таким образом, сравнительный анализ особенностей развития разных сторон деятельности и личности обучающихся позволяет сделать следующие выводы. Личность учителя классов РО проявляется в более ценностном отношении к процессу познания, направленности на другого, способностью понимать себя и мир в целом.

### Список литературы

1. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов – Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – М. : ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.
2. **Репкин, В. В.** Учитель в системе развивающего обучения / В. В. Репкин // Начальная школа. – 2003. – №30. – С. 15-21.
3. **Репкин, В. В.** Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе / В. В. Репкин, П. С. Жедек, В. А. Левин и др. – Харьков-Томск: Антропоника, 1992. – 79 с.

### **Values of pedagogical activity of teachers of the system of developing education**

*The values of pedagogical activity determine the professional consciousness of the teacher, the system of his professional activity. It seems relevant to study the values of pedagogical activity of teachers implementing a system of developmental learning. The article examines the influence of educational activity on the content of the value sphere of the teacher of developmental learning.*

**Key words:** *developmental learning, educational activity, subject of educational activity, collectively distributed activity, quasi-research activities, educational task.*

УДК 159.923:376-056.36-056.2

**Быстрова Юлия Александровна,**  
доктор психологических наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник  
Института проблем инклюзивного образования  
ФГБОУ ВО «МГППУ»,  
г. Москва  
BystrovaYuA@mgppu.ru

### **Развитие у обучающихся с ОВЗ готовности к самостоятельному определению перспективы жизненных планов**

*В статье раскрыты этапы и методы реализации методики формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) готовности к жизненному планированию на трех этапах – организационном, исполнительном и аналитическом. Для формирования готовности к жизненному целеполаганию был использован комплекс последовательных методов: метод кейсов; показа действий целеполагания; анализа по алгоритму; действий постановки цели; прогнозирования; планирования; пошагового выполнения; метод матрицы (собранного опыта реализации целей); метод оценки.*

**Ключевые слова:** *обучающиеся с ОВЗ, целеполагание, жизненные планы, социальные компетенции.*

Процесс формирования жизненных перспектив у обучающихся старших классов с ОВЗ одна из первоочередных задач российского образования, т.к. напрямую связана с возможностью успешной интеграции таких выпускников в широкий социум [1; 2; 7]. Её реализацию нельзя рассматривать как обычную систему коррекционных мероприятий по формированию индивидуальных знаний и умений. Исследование показало, что успешность постановки жизненных целей зависит от ряда сформированных составляющих – личностной, когнитивной, мотивационной, поведенческой и регуляторной [2; 3; 4; 6]. Поэтому основной задачей коллектива педагогов, тьюторов и психологической службы

образовательного учреждения является создание соответствующих условий для расширения опыта обучающегося с ОВЗ в плане социальных компетенций, необходимых для овладения процессом постановки жизненных целей и их достижения.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования». Основным условием формирования готовности к постановке жизненных целей является обогащение опыта социального взаимодействия и установление социальных связей для решения жизненных ситуаций. Цель исследования – разработать методику развития у обучающихся с ОВЗ готовности к самоопределению и принятию решений о жизненных планах после окончания школы. Для обеспечения эффективности методики целесообразно использовать различные методические приемы: показывать действия по разрешению ситуации; анализ с использованием алгоритмов действий; постановка целей, прогнозирование и планирование путей достижения; использование матриц на пути к реализации планов (накопленный опыт реализации целей); кейс-метод; пошаговый метод; метод оценки и т.д.

В исследовании приняли участие 113 обучающихся с ОВЗ в возрасте от 13 до 17 лет. Методика была реализована с использованием следующих организационных учебных форм: коррекционно-развивающие занятия; занятия-проблемное решение; обучающий эксперимент; психологический тренинг; внеклассные занятия; кейсы (реальные жизненные ситуации). Методика состояла из взаимосвязанных занятий и элементов обучения, которые проводятся в определенной последовательности; занятия, предусмотренные методикой, активизировали знания, полученные обучающимися с ОВЗ во время учебных занятий в школе, поэтому была важна взаимосвязь между формированием целеполагания в классе и во внеклассных мероприятиях; каждый урок был основан на кейсе с реальной социальной ситуацией, играх-драматизациях и структурированных беседах, помогающих обучающимся с ОВЗ овладеть механизмами решения проблемных ситуаций; в структуру каждого занятия методики обязательно входил компонент отдыха и расслабления, который снимал стресс и эмоциональное напряжение при решении проблемных ситуаций, повышал интерес к деятельности у обучающихся с ОВЗ; после каждого урока проводилась дискуссия, самооценка действий обучающимися, это позволяло скорректировать процесс занятий и обеспечить ситуацию успеха для каждого старшеклассника с ОВЗ; при организации занятий использовались элементы, представляющие интерес для обучающихся – музыка, организация квестов, игр; правильно подобранный музыкальный фон снимал напряжение, агрессию и беспокойство у участников; использовались методы активного поощрения обучающихся с ОВЗ к выполнению заданий и достижению целей [2; 3; 4; 6; 9].

На этапе работы с реальными социальными кейсами формировалась социальная компетентность для постановки жизненных целей: умение работать самостоятельно, обратиться за помощью, наладить социальные связи или самостоятельно искать информацию для решения проблемы, переносить приобретенные теоретические навыки в новые условия для выполнения поставленных задач, самостоятельно выбирать методы действий при решении социальных ситуаций, работать в команде, разрешать конфликтные ситуации, планировать будущие действия, идти на компромисс и сотрудничать

со сверстниками и взрослыми; способность к социально одобряемому поведению и установлению дружеских межличностных отношений.

Для формирования этих компетенций в исследовании были поставлены следующие задачи:

1. На основе инсценировок, элементов проектной деятельности, планирования заданий и учебных занятий создать конкретные проблемные социальные ситуации (кейсы) для внеклассной работы с обучающимися с ОВЗ.

2. Разработать практические задания для внеклассной деятельности по формированию социальных компетенций как залог успешной постановки жизненных целей.

Занятия по формированию компетентности в определении жизненных целей создаются на основе принципов компетентностного подхода:

1. Принцип взаимосвязи различных способов образовательной деятельности (урок и внеклассная работа).

2. Принцип преемственности, целостности, последовательности и непрерывности образовательного процесса в образовательном учреждении.

3. Принцип соответствия методики преподавания актуальным потребностям субъектного подхода в образовании.

4. Принцип личностно-ориентированного обучения.

5. Принцип индивидуальности и независимости принятия решений.

6. Принцип взаимодействия и сотрудничества.

Эти принципы реализовывались путем работы с конкретными социальными ситуациями, которые предоставлялись обучающимся с ОВЗ для решения и закрепления знаний.

Каждый человек развивается в условиях успешной ведущей деятельности. Занятия с индивидуально подобранными кейсами обеспечивали успешность их проведения для всех обучающихся, независимо от степени интеллектуального развития и сопутствующих расстройств.

Реализация занятий по формированию социальных компетенций включает в себя: создание учителями кейса на материале, изучаемом в классе и подкрепленном практическими действиями во внеклассных мероприятиях; создание междисциплинарных ситуаций, взаимосвязи между предметами, взаимосвязи между работой на занятиях и внеклассной работой; актуализация полученных знаний и навыков на занятиях по решению задач практических кейсов; использование различных методов коммуникации в системе ученик-ученик, ученик-учитель (объяснение, помощь, поддержка, медиация, демонстрация действий, совместное проектирование и планирование); персональный подход в формировании учебных групп для выполнения кейсовых задач; индивидуальная работа с каждым обучающимся во время разьяснения сущности задания; индивидуальная мотивация; самостоятельная работа обучающихся во время решения проблемной ситуации (по вариантам, предоставляемым педагогом; самостоятельный выбор вариантов); вариативность задач (несколько правильных решений); отображение алгоритмов решения сложных задач (конфликтные ситуации, ситуации фрустрации, ситуации создания социальных связей).

Этапы реализации занятий:

1 этап – организационный: создание педагогами реальных социальных ситуаций (кейсов), методическое обеспечение их реализации; подготовка обучающихся к работе с кейсами, создание учебных групп, активизация поддерживающих знаний на занятиях.

2 этап – исполнительный – формирующий эксперимент: выполнение заданий на основе кейсов, игры-драматизация, командная работа под руководством, поиск ответа, изложение собственных аргументов, принятие решений (самостоятельное, коллективное).

3 этап – аналитический: экспертная оценка формирования социальной компетентности с использованием методов наблюдения, опроса, беседы.

Мы рассматриваем внеклассную деятельность как основную сферу взаимодействия в системе учитель-ученик, в основе которой лежат потребности и интересы обучающихся, их собственный выбор различных видов деятельности, помимо образовательной, в различных сферах возможной интеграции молодых людей в общество (спортивная, творческая, рекреационная, досуговая, развлекательная, общественно полезная), которая может быть реализована в развивающих программах, конкурсах, экскурсиях, творческих кружках, спортивных секциях и патриотических мероприятиях, создает комфортную среду для обучающегося и обеспечивает ему ситуацию успеха в важных для его возраста видах деятельности. Успех в ведущей деятельности обеспечивает, в свою очередь, личностное развитие (А. Н. Леонтьев) [5].

Направления работы с кейсами методических объединений:

– объединение природного цикла – коррекция своеобразного восприятия обучающимся с ОВЗ окружающей среды, социальная адаптация ученика в среде сверстников, развитие социально одобряемого поведения и компетенций, необходимых для самостоятельной жизни;

– объединение эстетического и гуманитарного цикла – развитие коммуникации в системе общественных отношений, формирование национальной сознательности, нравственности, духовности;

– объединение математического цикла – практическая направленность на использование знаний в повседневной жизни, самоопределение, формирование информационных, коммуникативных и творческих компетенций.

Кейсы реальных ситуаций были реализованы в следующих разделах:

Раздел I – «Я и мой мир» (кейсы создают условия, в которых обучающиеся наилучшим образом могут познать себя, разобраться в собственных чувствах);

Раздел II – «Друзья и я» (кейсы создают условия, при которых обучающиеся могут наилучшим образом узнать о межличностных отношениях, коммуникативных навыках, разрешении конфликтов и создании социальных связей);

Раздел III – «Я во взрослом мире» (кейсы создают условия, при которых обучающиеся могут наилучшим образом узнать об отношениях и особенностях общения со взрослыми – педагогами, родителями; об усвоении норм социально одобряемого поведения).

Примеры упражнений для обучающихся с ОВЗ для развития навыков конструктивного общения со сверстниками:

Во время упражнения желательно сделать стоп-кадр: учащиеся останавливают ситуацию во время игры, чтобы можно было ее прокомментировать.

1. Упражнение «Инсценировка ситуации». Обучающимся, в том числе и с ОВЗ предлагают ситуации, которые им нужно разыграть в классе. Цель упражнения: развитие умения общаться, делиться собственными мыслями и чувствами.

Ситуация:

«Ваши друзья вместе играют в футбол, но они не хотят брать одного подростка из класса в команду. Что вы можете им сказать?»

«Вы пришли в новый класс. Необходимо знакомиться с одноклассниками. Как вы можете это сделать?»

«На детской площадке плачет девочка из 2 класса, потеряла игрушку. Как ты можешь ей помочь?»

2. Упражнение «Телефон». В игре участвуют два обучающихся. Один звонит другому. Целью игры является развитие диалогической речи, творчества и воображения. Учитель предоставляет задание, которое нужно воспроизвести по телефону:

«Поздравьте друга с его Днем рождения и постарайтесь договориться о том, чтобы приехать к нему в гости».

«Пригласите друга поиграть в футбол» и т. д.

Наблюдение за обучающимися с ОВЗ во время исполнения кейсовых заданий показало, что им трудно включиться в работу, переключаться с одной задачи на другую, у них имеются нарушения организации и темпа деятельности, коррекции этих сложностей уделялось отдельное внимание.

Особое значение для формирования готовности к жизненному целеполаганию обучающихся с ОВЗ имеет развитие их эмоционально-волевой сферы [8]. Обучающимся с ОВЗ часто свойственны отсутствие инициативы, личностная незрелость, замкнутость, неуверенность в себе. Это препятствует формированию личностной составляющей целеполагания, которая предполагает развитие таких качеств, как ответственность и гибкость в принятии решений. Поэтому коррекционная работа педагогов с обучающимися с ОВЗ во внеклассной деятельности была направлена именно на развитие этих качеств у обучающихся. Используя примеры героев рассказов на уроках и практическое закрепление их алгоритмов поведения в играх-драматизациях и групповых тренингах, а также непосредственно во время выполнения кейсов, мы формировали личностные качества обучающихся, необходимые для успешного жизненного целеполагания.

Обучающиеся с ОВЗ часто не ориентируются в эмоциях сверстников, поэтому не умеют их распознавать и воспроизводить. Невозможность воспроизвести правильную эмоцию с помощью мимики приводит к конфликтам со сверстниками. Обучающимся с ОВЗ давались такие реальные ситуации, которые требуют от них оценки ситуации и эмоционального состояния других членов группы. Таким образом решалась еще одна задача методики – перенос сформированного обучающимся с ОВЗ навыка в новые условия. Запоминая и разделяя эмоции, состояние других членов группы, обучающиеся

запоминали существенные признаки ситуации, то есть переносили эти признаки в новые условия, видели их и распознавали знакомую ситуацию по признакам [8; 9].

В ходе реализации кейса мы постепенно переходили к их самостоятельному выполнению обучающимися с ОВЗ. Самостоятельное формирование образовательных целей, планирование собственной деятельности в процессе выполнения кейсовых задач, умение самостоятельно работать, умение видеть и исправлять собственные ошибки дает возможность обучающемуся с ОВЗ в будущем принимать самостоятельные жизненные решения, планировать свое будущее, ставить профессиональную цель и достигать ее.

Эффективность внедрения экспериментальной методики подтверждена следующими результатами: увеличилось количество обучающихся, которые имеют средний уровень готовности к целеполаганию (от 36,85% до 54,39%). Среди обучающихся с ОВЗ появились ученики с высоким уровнем готовности к жизненному целеполаганию (от 0% в начале эксперимента до 35,09%). Значительно уменьшился количественный показатель с низким уровнем (от 63,15 % до 10,52 %). Повысилось количество обучающихся, обладающих компетенциями на когнитивном уровне ( $\varphi=3,95$ ;  $p=0,01$ ); мотивационном уровне ( $\varphi=4,7$ ;  $p=0,01$ ); поведенческом уровне ( $\varphi=5,01$ ;  $p=0,001$ )

Увеличилось количество обучающихся, которые адекватно оценивают собственные способности и возможности, видят собственные ошибки, самостоятельно исправляют их, анализируют в группах два и более варианта достижения цели (33,85%); у 35,09% обучающихся выявлены личностные качества, необходимые для успешности процесса целеполагания – ответственность, возможность использовать социально одобренное поведение и налаживать социальные связи; существенно повысился уровень контроля за своими действиями, умение оценивать свою деятельность, уровень рефлексии ( $\varphi=5,3$ ;  $p=0,001$ ) [3].

На основе реальных кейсов обучающимся с ОВЗ были предоставлены знания об организации работы в группах, разрешении конфликтов, сложных жизненных ситуаций и ситуаций фрустрации; обучающиеся научились говорить о себе, презентовать собственные достижения и способности, разделять собственные интересы, быть ответственными за собственные поступки и поведение, анализировать результаты собственной деятельности и деятельности и поведения сверстников, научились контролировать собственное эмоциональное состояние; вместе с учителями планировать и проектировать будущее, вовремя составлять планы действий.

Таким образом, понимание эмоциональных состояний сверстников, умение воспроизводить эмоции, контролировать их эмоциональное состояние, готовность к установлению межличностных отношений со взрослыми и сверстниками – еще одна важная компетенция, необходимая для успешной деятельности по постановке жизненных целей. Только комплексный подход к формированию социальных компетенций (во время учебных занятий, внеклассных мероприятий, тренингов, коррекционно-развивающих занятий, реализации кейсов методики) дает обучающимся с ОВЗ возможность овладеть готовностью к жизненному целеполаганию.

Введение занятий по формированию социальных компетенций обучающихся с ОВЗ позволило сформировать у них понимание социальной среды и социальных связей; развить понимание

нормативного поведения, его применения, предотвратить осуществление деструктивных шагов (наркомания, алкоголь и т.д.); привить умение и желание учиться и выбирать профессию, применять знания на практике, переносить имеющиеся социальные навыки в новые условия; помочь овладеть приемами целеполагания как принятия и осознания цели, предусмотренной учителем; научить делать осознанный выбор и планировать будущее.

Дальнейшая работа с обучающимися с ОВЗ будет направлена на формирование у них в рамках профориентационной работы временных перспектив планирования профессионального будущего.

### Список литературы

1. **Алехина, А. В.** Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации / А. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – № 5. – С. 116-126. DOI: 10.17759/pse.2021260509 EDN: LYWXWS
2. **Ананьев, И. В.** Методика формирования операционно-технологической компетентности у лиц с интеллектуальными нарушениями (на примере социального предприятия «особая сборка») / И. В. Ананьев, Ю. А. Быстрова // Вестник МГЭИ. – 2021. – № 1. – С. 317–334. DOI 10.37691/2619-0265-2021-0-1-317-334. EDN KSLWVE
3. **Быстрова, Ю. А.** Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю. А. Быстрова // Культурно-историческая психология. – 2022. – Том 18. – № 2. – С. 54–61. DOI:10.17759/chp.2022180206
4. **Быстрова, Ю. А.** Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями / Ю. А. Быстрова // Вестник МГЭИ. – 2021. – № 2. – С. 159—173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173.
5. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Моск. ун-т, 1981. – 584 с.
6. **Bystrova Yu. A.** Condiciones psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de competencias predictivas de los alumnos de primaria con discapacidad intelectual mediante bellas artes. / Yu. A. Bystrova, V. Ye. Kovalenko, O. Zan // Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente. – v. 33. – n. 00 p. e022019, 2022. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9497.
7. **Bystrova Yu.** Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments / Yu. Bystrova, V. Kovalenko, O. Kazachiner // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. – Vol. 12(3). – P. 101–114. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010
8. **Kovalenko V.** Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual / V. Kovalenko, Y. Bystrova, N. Sinopalnikova // Laplage em Revista. – 2021. – № 7(3A). – P. 575–580. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588>
9. **Pozharskaya E. L.** Desenvolvimento do potencial humano em condições de transformação digital e e-learning no espaço linguístico / E. L. Pozharskaya, K. Y. Kulakov, Y. A. Bystrova, E. V. Pronina // Revista EntreLinguas, Araraquara. – 2021. – Vol. 7. – № 8. DOI: 10.29051/el.v7iesp.8.16375

**Development of readiness of students with disabilities  
to independently determine the prospects of life plans**

*The article reveals the stages and methods for implementing the methodology for the formation of readiness for life planning in students with disabilities at three stages – organizational, executive and analytical. To form readiness for life goal-setting, a set of consistent methods was used: the case method; showing goal-setting actions; algorithm analysis; goal setting activities; forecasting; planning; step-by-step execution; matrix method (collected experience in achieving goals); assessment method.*

**Key words:** *students with disabilities, goal setting, life plans, social competencies.*

УДК 37.09

**Воронов Михаил Владимирович,**  
доктор технических наук, профессор,  
заведующий кафедрой прикладной математики  
ГБОУ ВО РФ «МГППУ»,  
г. Москва  
*mivoronov@yandex.ru*

**О стратегии развития  
современного образовательного пространства  
Луганской Народной Республики**

*В статье анализируются условия, в которых ЛНР вынуждена строить свое будущее. Обсуждается роль и место образования в решении стоящих перед республикой актуальных задач. Сформулирован ряд предложений по разработке стратегии формирования сферы образования в ЛНР.*

**Ключевые слова:** *страна, государство, стратегия, сфера образования, воспитание.*

Строительство нового государства Луганской Народной Республики (ЛНР) ставит перед ее народом огромное количество задач, как тактического, так и стратегического формата. Несомненно, сверхактуальной задачей ЛНР, как и всего Донбасса, является восстановление народного хозяйства. Вместе с тем формирование нового государства в чрезвычайно сложный переживаемый всем мировым сообществом период связано с решением ряда стратегических вопросов. К последним относятся и вопросы формирования образовательного пространства. Дело в том, что в складывающейся ситуации ответы на них органически связаны с выбором модели социально-политического и социально-экономического устройства страны, для чего необходимо иметь ответы, как минимум, на следующие вопросы: в интересах достижения каких целей и на каких принципах строить общество. Ответы на такого рода вопросы должны быть четко артикулированы.

Почему проблема рассматривается в такой плоскости? Дело в том, что сфера образования формируется государством в интересах целей, которые оно стремится достичь. Поэтому политику в области образования можно рассматривать, как «лакмусовую бумажку», с целью выявить истинную сущность целей, преследуемых данным государством. Саму возможность развития страны (развития успешного) обеспечивает только вполне определенный уровень общей и специальной подготовки населения.

Мы переживаем период тектонических изменений в истории земной цивилизации. С одной стороны, объем имеющихся ресурсов и уровень развития технологий потенциально обеспечивает возможность достойной жизни всех жителей планеты. Наличие этой возможности как потенциальной обусловлено приятными схемами распределения производства и потребления жизненных благ. С другой стороны, господствующий миропорядок, достиг предела своего развития и стоит перед необходимостью коренной трансформации или необходим переход на принципиально новую модель развития человечества. В этом направлении активно разрабатываются модели будущего мироустройства и среди них появилось несколько заслуживающих внимания [4]. В последние годы активно педалируется англосаксонский проект посткапиталистического общества, который можно назвать обществом «социального контроля» или «надзирательный капитализм». Его суть заключается в том, что развитие технологий в целом и информационных технологий в первую очередь обеспечивает возможность отчуждения у людей не только произведенной ими в процессе труда прибавочной стоимости, но их сознания. Этот объект присвоения претендует занять ведущие позиции в организации общества, поскольку обеспечивает власть над массами людей за счет управления их поведением [3].

Построение общества, основанного на отчуждении воли людей требует овладения их умами. Поэтому практически вся сфера образования мира ориентирована сегодня на «облегченное обучение», направленное, в конечном счете, на дебилизацию основной массы населения. Тем самым блокируется возможность построения здравомыслящего общества (упование же на подготовку высокообразованной человеколюбивой элиты не выдерживает никакой критики).

Отрадно, что события последнего времени свидетельствуют о трудностях продвижения этого варианта глобализации общества. Предпочтение все в большей мере отдается построению многополярного мира, состоящего из нескольких крупных территориальных объединений, формирование которых может осуществляться на различных платформах [5]. Представляется, что формирование самодостаточных и суверенных объединений мирового масштаба преимущественно будет основываться на культурно-ценностных устоях их народов.

По-видимому, одним из таких центров может стать «Большая Россия». Этим термином будем обозначать результат объединения РФ с Белоруссией, Донбассом, Приднестровьем и рядом других территорий, народы которых ментально близки и примут решение совместно строить свое будущее. Вокруг этих центров уже на базе укрепления безопасности и экономической выгоды будут группироваться и другие народы. Естественно, в такой агломерации с необходимостью будет создаваться единое образовательное пространство. Если значения его отдельных параметров на разных территориях, возможно, и будут различаться, то в стратегическом плане, в базовых принципах его

построения должен быть достигнут абсолютный консенсус. Тем самым, на повестке дня формирование единого для «Большой России» образовательного пространства.

Вне зависимости от формы организации будущее постиндустриальное общество по своей технологической сущности с необходимостью будет обществом знаний, которые станут решающим ресурсом не только развития, но и благополучного длительного существования. Важно понимать, что это обстоятельство обуславливает качественные изменения существующих социально-экономических отношений. Дело в том, что знания по своей сути не могут быть товаром, поскольку при их использовании они не расходуются.

Заметим, в новом обществе сущность знания (как зафиксированный результат процесса познания) не изменится. Однако роль, значимость и объем знаний будут все время возрастать. Так развитие информационных технологий приводит к беспрецедентному увеличению количества располагаемой обществом информации и ускорению ее циркуляции, а также к появлению принципиально новых форм ее производства [1]. Уже в современном обществе изменения в сфере производства в этом направлении столь существенны, что стали говорить о четвертой промышленной революции [6].

Для успешного функционирования основанного на знаниях общества требуется наличие социум в своей массе способного к творческой переработке информации. Очевидно, что реализация этого императива в значительной мере обусловлена возможностями сферы образования.

Представляется несомненным, что ЛНР будет вести свое государственное строительство в тесном контакте с Россией. При этом целесообразно учитывать весь ее многовековой опыт, одновременно избегая ранее принятых неудачных решений. Так в двадцатом веке в СССР был сформирован и доказал свою эффективность путь построения общества, направленный на позитивное развитие социума. Однако в силу ряда причин он не был в должной мере оценен и поддержан, программа социально-экономического развития была свернута, и страна пошла по пути «интеграции в мировое сообщество». Итоги тридцатилетнего движения по избранному в начале девяностых годов пути (стать частью западного мира) весьма плачевны, как в экономическом, так и в социально-психологическом плане. Почему?

Основу современной экономики составляют корпорации, цель существования которых одна – получение прибыли, поэтому принимаемые ими решения оцениваются исключительно с позиций рентабельности их реализации. Этот факт обуславливает формирование корпоратократии, как вида государственного устройства, при котором власть, срачиваясь с капиталом, управляет страной как корпорацией. Главной целью такой власти становится получение максимальной прибыли и стремление минимизировать издержки, причем во всех сферах деятельности. Как следствие, из интересов государства вымываются интересы социума, а экономический императив ставится выше императива и социального, и политического. По сути, это не что иное, как форма реализации принципа «личное выше общего», что в корне противоречит нашему менталитету.

С начала девяностых годов двадцатого века в России стала формироваться корпоратократия, что немедленно сказалось на сфере образования. Во-первых, образование из обязанностей государства (на

что указывал еще Архимед) на официальном уровне было переведено в разряд услуг. Как следствие, при всех заверениях о стремлении повысить качество образования по факту реализуется политика, ведущая к снижению качества подготовки на всех образовательных уровнях. В настоящий период это обстоятельство приобретает все более важное практическое значение, поскольку при попытках формирования общества знаний такая модель управления страной входит в противоречие с потребностью формирования социума, обладающего в своей массе достаточно высоким уровнем образования.

Во-вторых, появилось много частных образовательных учреждений, что помимо увеличения прямых расходов обучающихся, приводит к ослаблению роли государства во всех составляющих процесса образования, в первую очередь в сфере воспитания.

В-третьих, существенно изменился спектр направлений профессиональной подготовки. Следуя законам рынка, в вузах доминирующей стала подготовка по таким направлениям как менеджмент, юриспруденция, экономика и т. п. При этом она осуществляется в массовом порядке и, как правило, по весьма «облегченным программам». Упрощенное поступление на эти направления (особенно в частные вузы) и «облегченное» обучение резко снизили требования к уровню абитуриентов. Отсюда резкое снижение мотивации учиться в школе должным образом.

В-четвертых, существенно снизился общественный авторитет преподавателя со всеми вытекающими отсюда последствиями. Этот перечень может быть продолжен.

Становится очевидным: государство-корпорация по самой своей сути не сможет построить в стране успешное общество знаний. Необходимы существенные перемены в социально-политической жизни в целом, и наиболее важными они должны осуществиться в сфере образования, ибо необходимым условием успеха на этом пути является наличие достаточного количества субъектов способных строить адекватное вызовам времени общество.

Исходя из вышеизложенного сформулируем ряд предложений по разработке стратегии сферы образования в ЛНР. Республика обладает огромным экономическим и социальным потенциалом, в целом достаточным для решения стоящих перед ней задач. Действительно, у ЛНР имеются: мощная многоотраслевая промышленность, развитая сеть транспортных коммуникаций, высокая плотность городского населения и мощное сельское хозяйство. Вместе с тем практически все составляющие экономики современной ЛНР относятся к третьему и, лишь частично, к четвертому экономическому укладу. Переход же к обществу знаний требует наличия существенной доли экономики пятого экономического уклада, а это новые энергетические технологии, широкое использование компонентов и технологий микромира, глубокий синтез информационных и производственных технологий, индивидуализация производства и потребления. В этой связи перед ЛНР стоит задача не просто восстановления прежнего, но и создания качественно нового народного хозяйства.

За годы борьбы у населения ЛНР сформировался мощный идейно-нравственный потенциал, который может обеспечить эффективное решение всего круга стоящих перед страной задач. Этот потенциал требуется сохранять и крайне рачительно использовать. Более того, решение приоритетных задач восстановления народного хозяйства не должно снижать актуальности этого императива. В подобной

ситуации, как свидетельствует новейшая история, высока вероятность совершить ошибку стратегического характера. Дело в том, что этап восстановления потребует мобилизации всех сил и средств, что может привести к временному снижению уровня потребления и, как следствие, недовольству ситуацией существенной части населения. Тем самым могут создастся условия для охлократии: на волне лозунгов потребительского характера к власти могут прийти люди – проводники глобалистского неолиберализма, который исключает траектории суверенного развития страны в интересах ее населения.

Общество, основанное на знаниях, с необходимостью связано с наличием качественно новой индустрии – индустрии знаний. При этом речь идет и о производстве, и о применении знаний, что потребует все больших затрат и интеллектуальных и вещественных ресурсов. В складывающейся непростой ситуации в сфере образования целесообразно осуществлять стратегию «максимизации образования» [2] Ее цель заключается в обеспечении долгосрочных интересов страны по построению общества знаний, а суть – постоянное увеличение затрат на образование, как основного средства достижения этой цели.

Что обуславливает необходимость этой стратегии?

По мере развития технологий серьезные изменения претерпевает структура видов трудовой занятости людей, в рамках которых наблюдается сокращение числа традиционных рабочих мест. Существенное место в их замещении будет принадлежать работе со знаниями. Следовательно, число работников занятым умственным трудом будет перманентно возрастать, причем в отличие от современных работников такого профиля к ним будут предъявляться все более повышенные требования.

Знания как основной продукт нового общества требуется не только создавать, их необходимо разумно использовать, что также потребует увеличения объема решаемых сферой образования вопросов.

Следует понимать, что построение общества знаний как такового путем только смены ведущих экономических составляющих еще не гарантирует позитивного развития человечества. Для успешного осуществления масштабных проектов по формированию общества разумных людей, необходимо сохранять его базовые основы, ибо именно они были основой жизнеспособности человеческого общества и, мы в этом уверены, следование им и в будущем есть необходимое условие его успешного существования.

К таким основам следует отнести принципы человеческого общежития. В какой мере и как этому следовать – весьма емкая и многогранная проблема. Здесь отметим лишь необходимость придерживаться принципа: базовые интересы общества должны иметь приоритет над индивидуалистическими, гарантируя при этом защиту неотъемлемых прав отдельных личностей.

Пожалуй, наиболее актуальной составляющей процесса следования этому принципу должно быть сохранение и всемерная поддержка института традиционной семьи, как основного механизма передачи культурных ценностей любого народа на пути социализации каждой личности. В этой связи в проектах социального строительства отображение роли семьи может играть роль критерия в определении истинных целей их авторов.

Второй важной составляющей должно стать осуществление ширококомасштабной наступательной воспитательной деятельности, ориентирующей молодежь на активное участие в жизни страны. Это

обусловлено качественными изменениями в протекании совместной деятельности современных людей. Глубинные причины этих изменений в том, что практически исчезли очаги совместной деятельности больших коллективов людей, которые служили объективной основой для формирования коллективистских взглядов на жизнь. Усиливающаяся же роль сетевого взаимодействия людей создает лишь иллюзию их совместной деятельности. По существу, превалирование опосредованного общения в виде средств с элементами искусственного интеллекта способствует стремительной атомизации общества. При этом резко возрастают возможности манипулирования сознанием и поведением масс (уже сегодня до 90% населения сегодня узнают свое мнение через СМИ). Надежды на то, что избранная часть общества сохранит человеческий облик в море человекоподобных масс «биороботов», несостоятельны. Поэтому воспитание должно стать реальной и важнейшей составляющей деятельности учебных заведений всех уровней, нацеленной на формирование убежденных патриотов своей родины.

В жизнь должна претворяться политика адекватная преследуемым государством целям. В этом плане имеется большое число исследований, здесь выделим следующий принцип: все учебные заведения, которые выдают документы государственного образца должны быть исключительно государственными организациями. Негосударственные учебные заведения такого права не должны иметь в принципе.

Финансирование государственных учебных заведений должно соответствовать поставленным им задачам и контролироваться уровень их решения, при этом критерии прибыльности деятельности следует исключить.

На законодательном уровне должно быть закреплено положение о том, что сфера образования не «услуга», а как истинное «благо» и обязанность государства.

Повышение эффективности всех образовательных процессов, несмотря на использование все более совершенных средств их поддержки будет лежать через усиление индивидуализации образовательных процессов, причем с сохранением преимущественно очной формы общения. Это, несомненно, повлечет за собой потребность в перманентном увеличении численности педагогических работников, максимально полного обеспечения их деятельности и, самое главное, повышение качества их подготовки.

Следовать этому обстоятельству должным образом можно только в том случае, если работниками всех уровней сферы образования будут специалисты, по характеру своей деятельности являющиеся учеными-практиками: постоянно самообразовывающимися, находящими и внедряющими новое, стремящимися обеспечить более качественное исполнение своих обязанностей и одновременно отвечающие за результаты своей работы.

Расширение сферы образования в условиях построения общества знаний предполагает постоянное увеличение расходования на нее ресурсов общества, и их основная составляющая должна быть направлена на обеспечение труда преподавателей, а также перманентного повышения их научного и методического уровня. Предполагается, что развитие новых технологий обуславливающих сокращение затрат энергии и вещества, а также повышение уровня безопасности жизни в конечном счете обеспечит прирост добавленной стоимости, который компенсирует часть роста затрат на

образование. Кроме того, целесообразно снижение затрат на гедонистические запросы и иные явно лишние траты (сегодня, например, затраты на рекламу превышают объем средств, который необходим, чтобы во всем мире не было голодных).

Итак, социально-экономическая ситуация требует разработки и реализации новой стратегии в области образования, направленной на опережающее формирование в ЛНР условий для построения общества знаний, базирующегося на базовых ценностях ее народа.

Успешное ее осуществление возможно только при реализации «стратегии максимизации образования», суть которой заключается в приоритете усилий общества, направленных на развитие сферы образования, здравоохранения и науки.

В качестве первого на этом пути шага сфера образования должна быть переведена в сферу производства – производства человека новой формации. При этом затраты на образование, науку и здравоохранение должны быть отнесены к актуальным государственным инвестициям, а не рассматриваться в виде обременений бюджета.

#### Список литературы

1. **Бодрунов, С. Д.** Ноономика: Монография / С. Д. Бодрунов. – М. : Культурная революция, 2018. – 432 с.
2. **Воронов, М. В.** О путях перехода к обществу знаний / М. В. Воронов / Генезис ноономики: НТП, диффузия собственности, социализация общества, солидаризм. Сборник пленарных докладов Объединенного международного конгресса СПЭК-ПНО. – 2020. – Том 2. – С. 506 – 514.
3. **Воронов, М. В.** О ментальной модели развития России / М. В. Воронов, И. Г. Стамов / Ежегодник. Россия: тенденции и перспективы развития. ИНИОН. Вып. 17. – 2022. – Ч. 1. – С. 1008–1013.
4. **Плащинский, А. А.** Парадигма нового мирового порядка: политологический и социологический анализ /А. А. Плащинский // Вестник РУДН. Серия : Государственное и муниципальное управление. – 2016. – № 4. – С. 25–39.
5. **Солуянов, В. С.** Концепция многополярности: многообразие подходов и интерпретаций / В. С. Солуянов // Вестник РУДН. Серия : Политология. – 2021. – Том. 23, № 3. – С. 424–445.
6. **Тарасов, И. В.** Индустрия 4.0: понятие, концепции, тенденции развития / И. В. Тарасов // Стратегия бизнеса. – 2018, – № 6 (50). – С.57–63.

**Voronov M. V.**

#### **About the strategy of development of the modern educational space of the Lugansk People`s Republic**

*The article analyzes the conditions in which the LPR is forced to build its future. The role and place of education in solving the urgent tasks facing the republic is discussed. A number of proposals have been formulated to develop a strategy for the formation of the education sector in the LPR.*

**Key words:** country, state, strategy, education, upbringing.

**Губина Татьяна Валерьевна,**  
магистрант  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*tetyanka.lg@gmail.com*

**Бажутина Светлана Борисовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*bajuta@mail.ru*

## **Влияние дихотомического конструкта на формирование отношения подростков к гуманистическим и антигуманистическим смыслам**

*В данной статье рассказывается о влиянии дихотомического конструкта на формирование отношения подростков к гуманистическим и антигуманистическим смыслам.*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, гуманизм, антигуманизм, дихотомия личностного конструкта.*

В условиях экономической, социально – политической нестабильности в нашем регионе, а также любые изменения, которые происходят, в первую очередь, влияют на формирование гуманистических и антигуманистических смыслов. Общечеловеческий характер гуманизма определяется его вниманием к тем чертам и способностям человека, которые присущи каждому из нас. Главное среди них – человечность, гуманность. Гуманность означает сочувствие, заботу и внимание к другому человеку, стремление к сохранению и улучшению среды обитания людей, как и уважение, доброе отношение ко всему живому. Гуманизм включает в себя не только идеи, но и правила жизни, является мировоззрением, которое предлагает личности определенные нормы поведения. Следовательно, гуманизм как определённая система воззрений, признающая ценность человека, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. Антигуманизм наоборот это социокультурная ориентация, основанная на широкой критике гуманизма как чего-то неправомерного, ложного, аморального и в конечном счете опасного и враждебного человеку и обществу.

В подростковом возрасте перестраивается внутренний мир ребенка, мир взаимоотношений с окружающими. В связи с этим перед формирующейся личностью встает целый ряд вопросов нравственного характера. В этих условиях подросток принимает решение, руководствуясь своей совестью, убеждениями, представлениями о добре, зле, о нравственном и безнравственном, гуманном и антигуманном. Гуманный стиль отношений предполагает уважение и доверие друг к другу, умение уступать в пользу других, сочувствие, справедливость, глубокую заинтересованность и готовность помогать друг другу. Формирование гуманистической культуры личности невозможно без воспитания в

детях чувства сопереживания с окружающими людьми, умения ставить себя на место другого человека, помогать и поддерживать его в трудную минуту.

Джордж Келли автор теории личностных конструктов, считал, что с помощью личностных конструктов индивид структурирует в своем сознании окружающий мир и прогнозирует свое поведение в нем. Он предполагал, что все личностные конструкты биполярны и дихотомичны по своей природе, что и позволяет субъекту располагать объекты и явления окружающего мира, ориентируясь на эти полюса. Точнее, переживая события, человек замечает, что какие-то из них похожи друг на друга (у них есть общие свойства), а какие – то отличаются от других. Например, человек может заметить, что какие-то люди тучные, а какие-то тощие; кто – то черный, а кто–то белый; кто-то богатый, а кто – то бедный; до каких – то вещей опасно дотрагиваться, а до каких – то нет. Так этот когнитивный процесс наблюдения сходства и различий помогает воссоздавать целостную картину мира.

В нашем исследовании мы решили проверить, существует ли связь между пониманием основного дихотомического конструкта (добро/зло) и характером отношений подростков к различным гуманистическим и антигуманистическим смыслам. Подобные исследования проводились ранее и описаны в работах С.Б. Бажутиной [2, с. 11].

Нами были обследованы 244 подростка из г. Луганска в возрасте от 13 до 15 лет. В ходе психодиагностики использовалась батарея методик, включавшая в себя диагностику смысловых ценностей личности «Мои жизненные credo», цветовой тест отношений А. М. Эткинда адаптирована С. Б. Бажутиной, диагностику реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубновой, методику определения общей эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова. В результате были выявлены три группы испытуемых с разным пониманием дихотомии добра/зла и разным отношением к гуманистическим смыслам. Первая группа – это респонденты, которые нормативно восприняли полюса конструкта. В данной группе принятие добра и отвержение зла было выявлено у 112 из 244 респондентов (46%). Вторая группа – это респонденты, у которых нарушено восприятие полюса конструкта. В данной группе неприятие добра принятие зла было выявлено у 84 из 244 респондентов (34%). Третья группа – это респонденты, у которых невыраженные значения принятия полюсов дихотомии. В данной группе у 48 из 244 респондентов (20%), было выявлено нейтральное отношение к «добру» и «злу», то есть они его не принимают, но и не отвергают. Таким образом, систематизация и анализ полученных данных позволил выявить следующее.

В группе с нормативным восприятием дихотомического конструкта понятие «Духовные ценности» принимают 52 из 112 респондентов (46%), а отвергают 21 из 112 респондентов (18%), понятие «Уважительное отношение к человеку» принимают 71 из 112 респондентов (63%), отвергают 12 из 112 респондентов (11%), понятие «Познание сущности всего происходящего» принимают 49 из 112 респондентов (44%), отвергают 18 из 112 респондентов (16%), понятие «Активность по передаче другим знаний, умений и навыков» принимают 46 из 112 респондентов (41%), а отвергают 29 из 112 респондентов (26%). Все данные представлены в (Табл. 1).

*Таблица 1*

### Сравнение показателей трех групп к понятиям, несущим гуманистические смыслы

Понятие  Группа	Духовные ценности		Уважительное отношение к человеку		Познание сущности всего происходящего		Активность по передаче другим знаний, умений и навыков	
	Принятие	Непринятие	Принятие	Непринятие	Принятие	Непринятие	Принятие	Непринятие
	к-во чел. %	к-во чел. %	к-во чел. %	к-во чел. %	к-во чел. %	к-во чел. %	к-во чел. %	к-во чел. %
1 группа	52 (46%)	21 (18%)	71 (63%)	12 (11%)	49 (44%)	18 (16%)	46 (41%)	29 (26%)
2 группа	30 (36%)	28 (33%)	34 (40%)	23 (27%)	29 (35%)	32 (38%)	35 (42%)	26 (31%)
3 группа	22 (46%)	12 (25%)	22 (46%)	7 (15%)	19 (40%)	13 (27%)	18 (38%)	14 (29%)

В группе с нарушенным дихотомическим конструктом «Духовные ценности» принимают 30 из 84 респондентов (36%), а отвергают 28 из 84 респондентов (33%), понятие «Уважительное отношение к человеку» принимают 34 из 84 респондентов (40%), отвергают 23 из 84 респондентов (27%), понятие «Познание сущности всего происходящего» принимают 29 из 84 респондентов (35%), отвергают 32 из 84 респондентов (38%), понятие «Активность по передаче другим знаний, умений и навыков» принимают 35 из 84 респондентов (42%), а отвергают 26 из 84 респондентов (31%).

В группе с невыраженным отношением к полюсам конструкта дихотомии «Духовные ценности» принимают 22 из 48 респондентов 46%, а отвергают 12 из 48 респондентов (25%), понятие «Уважительное отношение к человеку» принимают 22 из 48 респондентов (46%), отвергают 7 из 48 респондентов (15%), понятие «Познание сущности всего происходящего» принимают 19 из 48 респондентов (40%), отвергают 13 из 48 респондентов (27%), понятие «Активность по передаче другим знаний, умений и навыков» принимают 18 из 48 респондентов (38%), а отвергают 14 из 48 респондентов (29%).

Таким образом, отношение к базовым гуманистическим ценностям (духовные ценности, уважительное отношение к человеку, познание сущности всего происходящего) самое позитивное, что лишний раз убеждает нас в необходимости для индивида четкого структурирования смыслов с применением конструкта «добро/зло».

Вместе с тем ценность «Активность по передаче другим знаний, умений и навыков» скорее свидетельствует о профессиональных склонностях человека, поэтому в разных группах она несколько «нарушает» общую закономерность эмоционального «принятия /непринятия» выделенных нами смыслов.

Мы видим также, что в группе с нарушенным дихотомическим конструктом процент непринятия названных категорий самый большой. Данный факт свидетельствует о том, что больше трети испытуемых группы выражают агрессию к важнейшим гуманистическим ценностям. Примечательно, что собственное Я этими людьми активно принимается и отрицательно коррелируется «духовные ценностями». Таким образом, в основе их структуры смыслов, возможно, лежит конструкт «Я сам/духовные ценности». «Познание сущности всего происходящего» положительно коррелирует со

стремлением респондентов к «высокому социальному статусу», что позволяет сомневаться в наличии у них подлинных познавательных потребностей, скорее познавательная активность используется этими людьми для решения коммуникативных проблем.

В группе с невыраженными значениями дихотомии передача своих знаний другим, видимо, позволяет испытуемым самоутверждаться, так как этот параметр положительно коррелирует с потребностью в славе и переживаниями успеха на виду у других людей.

Что же касается отношения подростков к антигуманистическим смыслам, то в группе с нарушенным дихотомическим конструктом принятие таких категорий как «Насилие над человеком, унижение его», «Нелюди», «Власть над людьми», «Зависимость от чего бы то (кого бы то) ни было», значительно выше в процентном соотношении, чем в группе с нормативным дихотомическим конструктом и группе с невыраженными значениями дихотомии, в которых, напротив, преобладает низкий процент принятия данных категорий и высокий процент их непринятия.

Таким образом, важно отметить то, что в группе с нарушенным дихотомическим конструктом чаще формируются антигуманные смыслы, которые могут выражаться в стремлении подростков причинять вред другому человеку, а также в проявлении ими неуважения по отношению к другим.

Можно сделать общий вывод о том, что преобладание гуманистического содержания смыслов свидетельствует о направленности сознания человека на духовно-нравственное развитие, которое помогает ему выстраивать и оценивать отношение к себе, к другим людям, к миру. Гуманистическая и духовная составляющая в самосознании подростков оказывается выше, если они четче ориентируются в понимании добра и зла.

### Список литературы

1. **Бажутина, С. Б.** Дихотомический конструкт как основа моделирования картины мира ребенком / С. Б. Бажутина // материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (29-30 марта 2018 года). – Курск : Из – во ЗАО «Университетская книга», 2018. – С.11–16.
2. **Гамезо, М. В.** Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. **Келли, Дж.** Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели // Сб.: Техники консультирования и психотерапии / Сост.: У.С. Сахакиан. – М.: «Апрель-пресс»; «Эксмо-пресс», 2009.
4. **Нежурина-Кузничная, Н. Ю.** Популярная психология. / Н. Ю. Нежурина-Кузничная – Мн.: Харвест, 2004. – С. 366-367.

### **The Influence of the Dichotomous Construct on the Formation of Adolescents' Attitude to Humanistic and Anti-Humanistic Meanings**

*The article is devoted to the problem of the dichotomous construct influence on the formation of adolescents' attitude to humanistic and anti-humanistic meanings.*

**Key words:** *adolescence, humanism, anti-humanism, personality construct dichotomy.*

УДК 378.011.3

**Дворцова Александра Николаевна,**  
старший преподаватель кафедры  
английской и восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*sdvorcova@gmail.com*

### **Диагностика сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка: критерии и методики**

*В статье рассматриваются вопросы диагностики сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, дано авторское определение данной компетенции, описаны критерии и методики, позволяющие исследовать сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.*

**Ключевые слова:** *социокультурная компетенция, будущие учителя китайского языка, критерии социокультурной компетенции, методики исследования.*

Социально-культурные трансформации в 21 веке становятся катализаторами процесса переосмысления содержания процесса подготовки специалистов различных профилей, но особо важен учет этих тенденций в процессе подготовки педагогических кадров. Учитывая существующие тенденции, важным элементом подготовки будущего учителя китайского языка мы считаем формирование социокультурной компетенции. Целью написания данной статьи является описание методик, которые могут быть использованы в процессе диагностики сформированности социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка, а также критериев, которые могут свидетельствовать об уровне сформированности обозначенной выше компетенции.

Научных исследований, посвященных процессу подготовки будущих учителей китайского языка, на сегодняшний день по-прежнему довольно мало, что делает публикацию данной статьи актуальной.

Под социокультурной компетенцией будущего учителя китайского языка мы понимаем комплекс умений и навыков, включающих владение формами вербального и невербального общения в различных контекстах взаимодействия характерных для носителей китайского и русского языков, основанный на регулярно обновляющемся комплексе знаний о культуре, истории и быте Китая и собственной страны, обеспечивающий возможность подготовки обучаемых к евразийскому диалогу культур в рамках профессиональной деятельности учителя.

Выделяя уровни сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, мы пришли к выводу о том, что несмотря на целесообразность создания системы уровней сформированности исследуемого нами явления с описанием содержания каждого уровня, мы не можем говорить о том, что она будет абсолютной. Это обусловлено взаимовлиянием уровней (более низкие влияют на развитие последующих), что ведет к относительности выстраиваемой системы – студенты могут находиться на промежуточных стадиях. Следовательно, для исследования социокультурной компетенции важно определить более четкие показатели, наличие которых будет проще диагностировать, а для этого следует выделить критерии.

Вслед за Е. П. Артамоновой, проанализировавшей и систематизировавшей ряд научных подходов к определению понятия «критерий», мы определяем его как «качество, свойство изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития» [1, с. 83]. Критерии отражают теоретический уровень описания объекта измерения, переход от абстрактного уровня к конкретным данным требует обращения к эмпирическим индикаторам, хорошо различимым внешне показателям измеряемого критерия. Однако, объем статьи не позволяет нам детально осветить наше понимание показателей сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, потому далее мы более детально остановимся именно на критериях и методиках, подходящих для их диагностики.

Исходя из специфики исследуемого явления нами были отобраны следующие три критерия: мотивационный, когнитивный, поведенческий критерии.

Мотивационный критерий характеризует наличие таких показателей как стремление к самосовершенствованию в области выбранной профессии, а также осознанное стремление к изучению иностранного языка и культуры страны, для которой он является родным, профессионально-иноязычному самообразованию. Данный критерий может отслеживаться посредством следующих методик:

– анкета на основе опросника О. А. Минеевой и М. С. Ляшенко [3], переработанного для оценки мотивации к изучению китайского языка по материалам теста Р. Гарднера (Attitude/Motivation Test Battery) [7], в которую входит 26 вопросов, разделяемых на три блока: первый блок направлен на диагностику наличия интереса к иностранным языкам и отношение к изучению китайского языка (вопросы №1–8), второй – на выявление интегративной мотивации, то есть диагностику наличия связи с

интересом к культуре языка, желанием общаться с носителями китайского языка (вопросы № 9–17), третий – на выявление инструментальной мотивации, то есть диагностику практических причин изучения китайского языка (вопросы №18–26). Каждое из утверждений, предложенных в опроснике требовалось оценить по шестибальной шкале Ликерта, выбрав вариант «полностью не согласен», «не согласен», «отчасти не согласен», «отчасти согласен», «согласен» или «полностью согласен», исходя из своего личного опыта и представлений;

– опросник на изучение мотивов учебной деятельности студентов предложенного А. А. Реаном и В. А. Якуниным [4], в который включены 16 мотивов учебной деятельности, из которых предлагается выбрать 5 наиболее значимых для студента. После чего проводится качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности и определяется частота выбора того или иного мотива, что позволяет в дальнейшем понять ведущие мотивы как группы опрошенных, так и каждого отдельного индивида, поучаствовавшего в опросе.

Когнитивный критерий характеризует наличие таких показателей как понимание значения системных и комплексных социокультурных знаний и степень овладения оценочными умениями; выявляет степень интеллектуального осмысления социокультурных ценностей, их адекватное восприятие и овладение рефлексивными умениями.

Для анализа уровня сформированности социокультурной компетенции по когнитивному критерию могут применяться такие методики:

– социокультурный опросник, включающий 45 вопросов и состоящий из трех частей: в первой части необходимо объяснить значения лексических единиц относящихся к категории безэквивалентной и культурноспецифической лексики, и ответить на вопросы, касающиеся правил невербальной коммуникации (особенности жестов и мимики); вторая часть опросника состоит из вопросов, охватывающих круг тем повседневного общения и бытового взаимодействия (темы «Праздники», «Работа, отдых», «Учеба», «Питание», «Повседневная жизнь», «Этикет»); третья часть опросника включает вопросы, касающиеся физико-географического положения, экономики, истории, культуры, политического устройства, символики страны, туристических достопримечательностей, а также персоналий КНР. Уровень социокультурных знаний определяется суммарным количеством баллов за правильные ответы и распределяется следующим образом: от 1 до 15 баллов – низкий уровень знаний; от 15 до 30 – средний уровень знаний; от 31 и выше – высокий уровень знаний;

– анкета самооценки уровня сформированности социокультурной компетенции Н. В. Шилиной [6], которая состоит из трех частей. Первый блок анкеты посвящен диагностике трудностей, возникающих при общении на иностранном языке, в нем предлагается оценить 8 трудностей, потенциально возникающих при взаимодействии с носителями изучаемого языка, по шкале от 0 до 5, где: 0 – нет трудностей, 1 – испытывают очень незначительные трудности, 2 – испытывают небольшие трудности, 3 – испытывают определенные трудности, 4 – испытывают значительные трудности, 5 – испытывают очень значительные трудности. Второй блок связан с сопоставлением планируемого и фактического уровня сформированности СКК, он предполагает оценивание сформированности когнитивного критерия социокультурной компетенции студентов

посредством самоанализа и определения уровня социокультурных познаний по 14 критериям по пятиуровневой шкале, ставя отметку от 0 до 5, каждая из которых имеет следующее значение: 0 – данный критерий СКК отсутствует; 1 – данный критерий СКК соответствует низкому уровню; 2 – данный критерий СКК проявлен на среднем уровне, 3 – данный критерий СКК проявлен на уровне выше среднего; 4 – данный критерий СКК проявлен на высоком уровне; 5 – данный критерий СКК проявлен на очень высоком уровне. Третий блок анкеты связан с ответами на открытые вопросы, связанные с опциями по актуализации социокультурной компетенции будущих специалистов.

Поведенческий критерий и его сформированность отражают такие показатели, как эмпатия, некатегоричность суждений, толерантность, гибкость, культурная полицентричность. Анализ уровня поведенческого критерия социокультурной компетенции может быть произведен посредством применения таких методик как:

– анкета на уровень культурного полицентризма М. Г. Герасимовой [2] состоит из 26 затрагивающих межнациональные отношения утверждений, требующих от респондента выражения согласия или несогласия. Половина высказываний в анкете (13 утверждений) сформулирована как показатели различных аспектов этнической толерантности; другая половина репрезентует этническую интолерантность. Каждое этноцентрическое высказывание, с которым респондент соглашается, оценивается в один балл, и при оценке итогов анкетирования мы выходим на следующую шкалу уровней этноцентризма: 0–8 баллов – низкий уровень этноцентризма, а следовательно – высокий уровень культурного полицентризма; 9–16 баллов – средний уровень этноцентризма и, соответственно, средний уровень культурного полицентризма; 17–26 баллов – высокий уровень этноцентризма, который соответствует низкому уровню культурного полицентризма;

– экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой [5], который позволяет исследовать такие аспекты как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Опросник построен на утверждениях, выявляющих отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), а также свойственные индивиду коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание автором методики уделено вопросу этнической толерантности–интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции). Каждое из 22 утверждений опросника предлагается оценить на степень релевантности личному опыту и взглядам участника опроса посредством выбора одного из 6 вариантов ответа: «Абсолютно не согласен», «Не согласен», «Скорее не согласен», «Скорее согласен», «Согласен», «Полностью согласен». В процессе обработки результатов, итоги опроса могут продемонстрировать следующие уровни толерантности: 22–60 баллов – низкий уровень (высокая интолерантность человека, наличие выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям); 61–99 баллов – средний уровень (характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт: в ряде социальных ситуаций они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность); 100–132 балла – высокий уровень (выраженные черты толерантной личности, в абсолютном большинстве ситуаций социального взаимодействия ведут

себя толерантно). Авторы отмечают, что высокие показатели по итогу прохождения данного опросника не всегда напрямую свидетельствуют о действительно высоком уровне толерантности, иногда они могут отражать размывание у человека «границ толерантности», которое может быть связано с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию, либо отражать стремление респондента к демонстрации социально желаемых результатов [5], а потому рекомендуют при работе с итогами опроса применять деление на субшкалы, которые отвечают за анализ этнической толерантности, социальной толерантности, а также наличие толерантности как черты личности.

Таким образом, в данной статье нами были описаны критерии, выделенные в целях диагностики уровней сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка, а также кратко описаны соответствующие критериальному аппарату диагностические методики, которые могут быть применены исследователями на практике.

### Список литературы

1. **Артамонова, Е. П.** Формирование социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода. : Дисс. канд. пед. наук / Елена Павловна Артамонова. – Магнитогорск, 2004. – 173 с.
2. **Герасимова, М. Г.** Этническая толерантность и этнические стереотипы подростков / М. Г. Герасимова // Россия: трансформирующееся общество / Под редакцией В. А. Ядова. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001. – С. 487–505.
3. **Минеева, О. А.** Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] / О. А. Минеева, М. С. Ляшенко // БГЖ. – 2018. – № 4 (25). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivatsii-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.08.2022.
4. **Реан, А. А.** Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 416 с.
5. **Солдатова, Г. У.** Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева и др. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
6. **Шилина, Н. В.** Анализ уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся [Электронный ресурс] / Н. В. Шилина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №6, – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN618.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 10.08.2022.
7. **Gardner, R. C.** Attitude Motivation Test Battery: International AMTB project [Электронный ресурс] / R. C. Gardner. – Режим доступа: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/Motivation%20measurement-AMTB.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.08.2022.

**Diagnosis of the level of the future Chinese language teachers' sociocultural competence:  
criteria and methods**

*The article examines the issues of diagnosing the formation of the future Chinese language teachers' sociocultural competence, includes the author's definition of this competence, describes the criteria and methods that are useful in the process of examining the formation of the future Chinese language teachers' sociocultural competence.*

**Key words:** *sociocultural competence, future Chinese language teachers, sociocultural competence criteria, research methods.*

УДК [378.016:336]:[378.011.3-051:51]

**Дюбо Елена Николаевна,**  
старший преподаватель кафедры высшей математики  
и методики преподавания математики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*dyubo\_elena@mail.ru*

**Финансовая грамотность педагога как основа формирования  
экономической культуры учащихся**

*В статье анализируется необходимость формирования финансовой грамотности будущих учителей как неотъемлемого условия формирования экономической культуры учащихся в целостном учебно-воспитательном процессе.*

**Ключевые слова:** *универсальная компетенция, экономическая культура, финансовая грамотность.*

Одной из современных педагогических проблем является развитие экономической культуры учащихся как целостной системы экономических знаний, ценностей и мотивов деятельности, а также оценки ее результатов с учетом принятых общепринятых норм и традиций.

Экономическая культура личности может соответствовать экономической культуре общества, опережать ее, но может и мешать устойчивому социально-экономическому развитию. В «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы» отмечается чрезвычайная актуальность формирования достаточного уровня финансовой грамотности населения вследствие расширения использования финансовых услуг, а также усложнения и появления новых финансовых инструментов [5].

Несмотря на наличие большого круга работ по проблеме развития экономической культуры и финансовой грамотности населения, все еще недостаточно внимания уделено методике их формирования, которая является не статичной величиной, а динамично изменяющейся. При этом часть исследователей считает, что обучение финансовой грамотности необходимо все же проводить в школе, объясняя тем, что более раннее приобретение информации позволит выработать больше и быстрее полезных финансовых привычек [6; 7]. Другие считают, что обучение финансовой грамотности необходимо реализовывать уже в системе высшего образования, когда учащиеся обладают навыками и умениями анализа большого объема информации, знаниями и инструментарием для принятия решений, а также имеют понимание основ экономических процессов и влияния поведения каждого участника экономических отношений на их эффективную реализацию [1].

Поскольку процесс формирования экономической культуры учащихся реализуется через систему образования, то современный педагог обязан быть экономически и финансово грамотным, стремиться собственным поведением, поступками и оценками придерживаться правил разумного экономического поведения.

Целью статьи является обоснование необходимости формирования финансовой грамотности будущих учителей как неотъемлемого условия формирования экономической культуры учащихся в целостном учебно-воспитательном процессе.

На сегодня в учебном плане основной общеобразовательной школы нет отдельных экономических дисциплин, направленных на экономическое обучение и воспитание (предмет «Финансовая грамотность» только начинает активно вводиться в некоторых школах). Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 в образовательный процесс внедрен новый ФГОС ООО, предусматривающий расширение компетенций не только среди обучающихся, но и педагогов [4].

Указанные аспекты обусловлены сложностью экономических процессов, несоответствием финансовых знаний населения состоянию и требованиям динамически развивающегося финансового рынка и его финансовых инструментов. Поскольку каждый человек на протяжении всей жизни вынужден решать множественные финансовые вопросы, то существует необходимость в получении населением доступа к достоверной и надежной информации о финансовых услугах, которой можно воспользоваться для принятия решений в области формирования личных доходов и осуществления личных расходов, контроля экономических и финансовых рисков, а также для защиты своих прав в качестве потребителей финансовых услуг. Таким образом, стандартом подчеркивается необходимость овладения педагогами экономической компетенции, в том числе финансовой грамотностью, с целью обеспечения эффективного процесса обучения в учебных заведениях различного уровня.

Так, курс математики должен ориентировать педагога на формирование у обучающихся умений решать экономические задачи разных типов; курс информатики – на умение распознавать попытки и предупреждать вовлечение себя и окружающих в деструктивные и криминальные формы сетевой активности (в том числе кибербуллинг, фишинг). В данном случае основой для обучения и формирования экономического мышления учащихся выступают расчеты и модели, т.е. обучение

сводится к накоплению инструментария обработки какой-либо экономической информации с целью принятия соответствующего решения.

Учителя обществознания должны сформировать целый комплекс экономических знаний и умений, связанных с пониманием процессов и явлений в экономической сфере, определением типов социального взаимодействия в различных сферах общественной жизни, с применением полученных знаний в практической деятельности [4]. В данном случае деятельность учителей гуманитарного блока дисциплин направлена на постижение учащимися экономической действительности, а также выявление причинно-следственных связей между уровнем экономической культуры и уровнем общественного прогресса.

Следует отметить, что в последнее время многие ученые в сфере высшего образования настаивают на необходимости формирования экономической компетентности абсолютно у всех выпускников ВУЗов с целью более успешной их социализации в динамично изменяющихся экономических условиях развития общества. С данной целью были приняты изменения и дополнения в Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, позволяющие уже говорить о расширении системы экономического образования и на уровень высшего образования. Так, в ФГОС ВО по направлению бакалавриата 440000 Образование и педагогические науки отдельно выделена универсальная компетенция (УК-9) как способность принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности (экономическая культура, в том числе финансовая грамотность). Таким образом, стандартом определено, что будущий педагог должен не только обладать набором финансовых установок и знаний, но и навыками их применения в различных областях жизнедеятельности, что позволяет решить проблему обеспечения непрерывности и преемственности экономического просвещения.

Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года одной из задач определено включение системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики, что невозможно без знаний основ финансовой грамотности как составляющей финансовой культуры, которая в свою очередь является частью экономической культуры.

Письмом Минпросвещения России от 25.11.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» разработаны и одобрены методические рекомендации по подготовке кадров по программам бакалавриата педагогической направленности на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»), которыми определены модули образовательных программ [3]. Так, одним из основных модулей выступает социально-гуманитарный, направленный, в том числе, на формирование у будущих педагогов компетенций в области финансовой грамотности, а также способности принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности.

Категория «финансовая грамотность» по-разному рассматривается педагогами и экономистами, но в общем случае она включает в себя определенную форму установок, знаний и навыков применения знаний, а также набор поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и оценки их последствий.

В рамках Национальной программы повышения финансовой грамотности в России, финансовая грамотность рассматривается как способность граждан к оптимальному управлению личными финансами и планированию; к анализу особенностей различных финансовых продуктов и услуг на финансовых рынках с целью принятия обоснованных решений и осознания ответственности за последствия таких решений.

Таким образом, финансовую грамотность можно рассматривать как определенную форму знаний, совокупность финансовых установок и личных характеристик, связанных с умениями и навыками применения полученных знаний для достижения финансового благосостояния.

Основой финансовой грамотности будут выступать установки, связанные с формированием у человека потребности в получении разнообразных финансовых услуг с одновременным пониманием последствий этого. По сути, финансовые установки заключаются в реагировании человека на процессы или явления в финансовой сфере за конкретный период времени. По мере обогащения финансовыми знаниями установки будут изменяться, формируя новые умения и навыки реализации финансовых решений по накоплению, распределению, перераспределению и потреблению финансовых ресурсов. При этом следует учитывать, что финансовая грамотность – это составляющая финансовой культуры, которая в свою очередь является частью экономической культуры.

Рассмотрение совокупности всех элементов финансовой грамотности позволяет выявить векторы образовательного процесса, определяющие прямое и косвенное воздействие на получение знаний в сфере финансов.

Финансовая грамотность выступает также своего рода психологическим качеством человека, демонстрирующим степень его осведомленности в финансовых вопросах, умении принимать финансовые решения. Уровень финансовой грамотности и экономического поведения в совокупности будут отражать экономическую культуру населения как совокупность представлений об экономических взаимосвязях, а также формах и методах влияния экономической жизни на устойчивое развитие общества. При этом все элементы финансовой грамотности и экономического поведения тесно взаимодействуют: знания и установки влияют на формирование умений и навыков принятия соответствующих решений, которые в свою очередь позволяют повысить уровень экономической культуры за счет усвоения новых знаний и установок.

Формирование экономической культуры и финансовой грамотности учащихся необходимо рассматривать как педагогическую технологию, включающую определенную совокупность методов и средств, обеспечивающих достижение заданного результата. Успех в достижении результата зависит от уровня реализуемых педагогических разработок, образовательных методик, учебно-методических и информационных материалов, а главное – от компетентности самого педагога.

Таким образом, следует говорить о необходимости формирования и повышения достаточного уровня финансовой грамотности педагогов путем реализации трех направлений:

– диагностическое – определение существующего уровня финансовой грамотности педагога, анализ и определение существующих причин, препятствующих повышению уровня;

– информационно-просветительское – предполагает организацию информационных лекций и информативных семинаров по вопросам актуализации локальных нормативных актов, методических материалов и организационных документов по вопросам финансовой грамотности, наличие которых необходимо для последующего обучения учащихся в школе;

– деятельностное – проведение практических занятий, направленных на приобретение новых финансовых умений и навыков по принятию, реализации и оценке решений в финансовой сфере.

Соответственно, формирование финансовой грамотности педагога выступает неотъемлемым условием формирования его профессиональной компетентности, формирования и развития уровня экономической культуры учащихся в целостном учебно-воспитательном процессе.

### Список литературы

1. **Алексеевко, Е. В.** Опыт формирования финансовой грамотности у студентов педагогических направлений подготовки / Е. В. Алексеевко, И. П. Геращенко // Путеводитель предпринимателя. – 2020. – № 4 (13). – С. 247-257.
2. **Немцова, Т. П.** Финансовая грамотность молодежи как перспективный сегмент пользователей финансовых услуг / Т. П. Немцова // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2020. – № 9. – С. 24-27.
3. **Письмо Министерства просвещения Российской Федерации** от 14 декабря 2021 г. № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-о-направlenii/> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 04.09.2022).
4. **Приказ Министерства просвещения Российской Федерации** от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 04.09.2022).
5. **Распоряжение Правительства Российской Федерации** от 25 сентября 2017 г. № 2039-р «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.cntd.ru/document/436770389> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 04.09.2022.
6. **Сафронова, Т. М.** Формирование финансовой грамотности школьников в процессе обучения математике / Т. М. Сафронова, Н. В. Черноусова, М. И. Сафронова // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – Елец. – 2018. – № 4 (12). – С. 129-134.
7. **Седова, Е. А.** Вопросы финансовой грамотности в школьном математическом образовании / Е. А. Седова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 2 (37). – С. 55-64.

8. **Шадаров, Б. Г.** Развитие финансовой грамотности у будущих учителей технологии / Б. Г. Шадаров, Л. Н. Габеева // Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент. – 2022. – № 1. – С. 98-104.

**Dyubo E. N.**

**Financial literacy of a teacher as the basis for the formation  
of students' economic culture**

*The article analyzes the necessity of formation of financial literacy of future teachers of mathematics as an integral condition for the formation of economic culture of students in a holistic educational process.*

**Key words:** *universal competence, economic culture, financial literacy.*

УДК 37.015.4

**Енин Алексей Владимирович,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
главный научный сотрудник  
ГБУ ДПО «Институт развития образования  
имени Н. Ф.Бунакова» Воронежской области,  
г. Воронеж  
*enin\_av@mail.ru*

**Актуальные проблемы современного воспитания  
(на основе результатов анализа состояния воспитания  
Воронежского региона за 2021-2022 г.)**

*В статье рассматриваются некоторые аспекты состояния современного воспитания на примере Воронежского региона, его актуальные проблемы. Приводятся теоретические и статические данные анализа состояния воспитательной работы в ОО по направлениям: социальные институты воспитания, профилактика деструктивного поведения обучающихся, работа с детьми, для которых русский язык не является родным. Приводятся выводы, некоторые рекомендации по реализации изучаемой проблемы.*

**Ключевые слова:** *воспитание, анализ состояния воспитания, внеурочная деятельность, деструктивное поведение, социальные институты, семьи-мигранты.*

Федеральное законодательство в сфере воспитания определяет основные принципы государственной политики в области воспитания, формирует единые подходы к организации воспитательной работы, закладывает правовые основы формирования и функционирования системы воспитания на всей территории Российской Федерации.

Воспитание – это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде», – отмечается в ФЗ от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», принят Государственной Думой 22.07.2020 г., одобрен Советом Федерации 24.07.2020 г.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2] в целях формирования системного подхода к оценке качества образования, обеспечения управления качеством образования и создания региональной системы оценки качества образования в Воронежской области был проведен анализ качества состояния воспитания обучающихся (2021 г.).

Оценка воспитательной работы является многоцелевым механизмом, который создает условия для развития комплексной системы организации процесса воспитания с участием всех уровней управления образованием, в сотрудничестве с семьями обучающихся, заинтересованными ведомствами и организациями. При помощи этого механизма обеспечивается повышение результативности воспитательной работы, выявление и распространение лучших практик организации воспитательной деятельности на школьном, муниципальном, региональном и федеральном уровнях, стимулируется профилактика негативных и деструктивных явлений в среде подростков и обучающейся молодежи.

Остановимся на некоторых, на наш взгляд, наиболее актуальных сегодня проблемах воспитания.

**Воспитание как социальное явление, социокультурный институт** – передача старшими поколениями и активное усвоение и воспроизводство новыми поколениями социального опыта (знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений). Однако в условиях динамично изменяющихся обществ XXI века указанные процессы становятся затруднительными, а часто и малоэффективными. Формы опыта могут меняться на протяжении жизни одного поколения, и это делает их простое воспроизводство непродуктивным, может вызывать конфликты между поколениями. Воспитание более не носит однонаправленного характера, но предполагает активное двустороннее социальное взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия.

В повседневной практике любого института социального воспитания возникают, развиваются (или разрушаются) разного уровня воспитательные системы, протекают различного типа воспитательные процессы, реализуется практическая воспитательная деятельность субъектов. При этом все институты социума могут быть условно разделены на несколько групп.

*Первая группа* – специализированные воспитательные институты социума, деятельность которых сводится к реализации всех функций воспитательной деятельности.

*Вторая группа* – институты, воспитательная функция которых присутствует в их деятельности, но эта деятельность не ограничивается только данной функцией.

*Третья группа* – институты, деятельность которых имеет воспитательный эффект как следствие, как второстепенный результат их основной деятельности.

Такое разнообразие социальных институтов, реализующих воспитательную функцию, позволяет представить воспитание как обобщенный социальный институт.

Под институтами воспитания мы понимаем общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательные воздействия на личность.

Для ребенка главными институтами его воспитания являются семья и школа, именно на них лежит наибольшая моральная и только на них - юридическая ответственность за личность воспитуемого, его поведение и поступки. Но фактически в современных условиях воспитание не ограничивается лишь семьей и школой. Их влияние нередко уравнивается (и даже «перевешивается») воздействиями других социальных институтов.

Здесь можно сделать несколько выводов по итогам изучения проблемы:

– усиливается влияние воздействия других социальных институтов: внешкольных и внесемейных (в т. ч. общественных, политических, религиозных, неформальных сообществ, СМИ, различных сообществ друзей и сверстников);

– становится заметной неразвитость инфраструктуры в удаленных районах (сказывается недостаточность развитых субъектов воспитания (в среднем на 2-3 ОО по одному субъекту социального института в удаленных районах региона);

– низкий % обучающихся вовлеченных в совместную деятельность с субъектами воспитания.

**Особое место в организации воспитательной работе в ОО и в муниципалитетах занимает профилактика деструктивного поведения детей и молодежи, в т. ч. по созданию практических моделей/программ.**

Основными критериями для оценки таких программ могут выступать:

– *методологическая обоснованность* (обоснованность практики с точки зрения научных теорий и концепций, результатов научных исследований в данной области, научно-методическое и нормативно-правовое обеспечение, описание используемых методик, технологий, инструментария со ссылкой на источники);

– *степень проработанности* (описание проблемной ситуации, целей и задач, на решение которых направлена практика; описание целевой аудитории, её социально-психологических особенностей; обозначение сроков, этапов и алгоритма реализации практики; описание мероприятий, планов, занятий и т.д.);

– *возможность распространения* (полученные результаты значимы для иных образовательных организаций, органов системы профилактики; возможна адаптация практики для применения в иных регионах; ресурсная доступность практики, модели, технологии);

– *практико-ориентированность* (реалистичность целей, задач и сроков их достижения; технологичность и комплексность решения задач с помощью заявленных мероприятий; конкретность в

формулировке планируемых результатов; наличие системы контроля за реализацией практики и эффективностью использования; полнота и конкретность сведений о практической апробации практики; обоснованность определения и точность представленности значимости результатов, подтверждающих эффективность реализации практики).

*См. «Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства» (разработан в рамках Проекта «Развитие СО НКО: доказательность социальных практик») [1].*

На сегодняшний день в Воронежском регионе 705 образовательных организаций с общим количеством учащихся 231337. Кол-во несовершеннолетних, принявших участие в индивидуальной профилактической работе (ИПР) в 2019 г. составило 1312 человек (из 415703 несовершеннолетних), в 2020г. – 1294 человек (из 422707 несовершеннолетних), в 2021 г. – 1399 (из 431930 несовершеннолетних). За все названные года это составляет – 0,3% несовершеннолетних. Средний процент не меняется. Во всех образовательных организациях проводится профилактическая работа по вышесказанной проблематике, в той или иной степени. Во многих школах ведется углубленная и эффективная работа по созданию воспитательных программ, специальных курсов, ведутся видеодневники, работа с учащимися и их родителями, проводятся методическая работа с преподавателями и др. Но есть и немало проблем и главная из них – медленно развивающаяся работа по созданию системы профилактики деструктивного поведения детей, по подготовке эффективных программ по данной тематике, по подбору реальных мер противодействия названных выше негативных проявлений, по определению способов выявления и распространения лучших практик в сфере воспитания и профилактики отклоняющегося поведения обучающихся. Конечно, такую работу надо было начинать гораздо раньше.

В Воронежском регионе такая работа начата совсем недавно (почти все программы ОО. по профилактике деструктивного поведения датированы 2021 г.). Постепенно накапливается методическая база этой деятельности, стартовала системная работа по документальной проверке состояния воспитательной и профилактической работы в ОО.

На сегодняшний день региональной программы по профилактике деструктивного поведения учащихся нет. Нет и специальных курсов повышения квалификации педагогов (областного уровня – Центра повышения педагогического мастерства.). Муниципальные программы только создаются. Но локальные программы, заявленные в плане школы, есть во всех ОО. Их ориентированность условно можно разделить на четыре факторгруппы.

*Первая группа: медицинские фактор:* дети – инвалиды, дети, с ОВЗ; с хроническими заболеваниями и др.

*Вторая группа: социальные факторы:* социально – незащищенные дети; социально – запущенные, из проблемных и неблагополучных семей и др.

*Третья группа: учебно – педагогические факторы:* педагогически запущенные дети; хронически неуспевающие по всем или отдельным дисциплинам; с несформированной мотивацией к учебной деятельности и др.

*Четвертая группа: поведенческие факторы:* дети с агрессивным поведением; с асоциальным поведением; с конфликтным поведением и др.

Разработка и реализация названных моделей может быть эффективной в случае грамотного подбора координаторов, тьюторов, кураторов и внимательного отношения к их деятельности непосредственных руководителей и руководителей др. заинтересованных служб. И предоставлении им возможности самостоятельно определять политику деятельности (на муниципальном и региональном уровне), предоставлении им дополнительных полномочий. Это вполне применимо к условиям любого региона и может дать заявленный позитивный эффект – вырасти в рабочую эффективную систему деятельности по профилактике деструктивного поведения обучающихся в субъектах воспитательной работы в образовательном пространстве регионов РФ.

В ходе нашего исследования нами был выделен ряд общих социально нравственных проблем.

Сегодня социализация современных детей и молодежи характеризуется неопределенностью, непредсказуемостью и ценностно-ориентационной неустойчивостью. Усугубляется отчуждение между поколениями, включающее неприятие детьми и молодежью широкого спектра норм и ценностей старших членов общества. Основными агентами социализации детей и молодежи являются уже не семья и государство в лице социальных институтов, а медийно-информационная среда.

Становится очевидным стремительная примитивизация ценностно-смысловой сферы у подрастающего поколения, в сознании детей и молодежи создаются и укрепляются оправдательные установки относительно насилия, суицидов, сексуальных патологий. В детско-юношеской среде стал наблюдаться парадокс – девиация становится нормой, а норма рассматривается в качестве отклонения.

И, конечно, – человеческий ресурс (муниципальный/региональный уровень). Недостаточность специалистов, осуществляющих сбор и обработку материалов по проблемам профилактики деструктивного поведения.

Отсюда – общие выводы:

1. Недостаточность муниципальных и школьных программ, центров медиации, модулей, практик по профилактике правонарушений и деструктивного поведения обучающихся.

2. Недостаточная активизация межведомственного взаимодействия с территориальными ПДН УМВД России в части обмена информацией о несовершеннолетних, совершивших преступления и правонарушения.

3. Недостаточная обеспеченность комплексного подхода в организации профилактической работы по предупреждению экстремистских проявлений в образовательной среде.

4. Отсутствие тесного сотрудничества ОО с правоохранительными органами в части проведения мероприятий, направленных на противодействие идеологии экстремизма среди несовершеннолетних обучающихся, в силу возрастных особенностей наиболее подверженных негативному влиянию.

5. Нацеленность внутри школьного контроля на конечный результат. Нередко прослеживается формализм в его организации: нет четко поставленной цели, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки.

**Еще одна важная сегодня проблема – работа с обучающимися, для которых русский язык не является родным.**

Всего таких учащихся в Воронежском регионе 3473 чел. (2021 г.). Больше всего учащихся, для которых русский язык не является родным в районах Грибановский (в основном турки-месхитинцы, таджики), Каменский (в основном курды, турки, армяне), Панинский (турки-месхитинцы) – соответственно 10.6%, 12.1%, 4.3%. В других районах, в среднем процент таких учащихся достигает пока 1.5%. Тенденция на рост таких учеников, вероятно, будет усиливаться. Конечно, здесь нужна определенная работа, сориентированная на интеграцию таких детей (и их семей) в культурное пространство региона и специальные методики, обеспечивающих подобную деятельность.

По национальному составу этот контингент учащихся мы можем проанализировать на примере г. Воронежа. У нас обучающихся с Украины 476 чел., Армении – 269 чел., Таджикистана – 206 (состав мусульман до 99%) чел. Более сотни воспитанников к нам приехали из Азербайджана (состав мусульман до 95%), Узбекистана (93%), Казахстана (до 70%). С названными выше диаспорами проводится работа по плану ОО с учетом культурных, этнических, религиозных и др. особенностей. На территории воронежского региона особых воспитательных и социальных проблем нет, т.к. все названные выше диаспоры имеют более 10 летний опыт расселения в названных выше районах. Других национальностей процент не велик.

Другое дело – вновь прибывшие (и прибывающие) мигранты. Сейчас дети мигрантов, недавно прибывших из стран СНГ и российских регионов, могут составлять до 20 % общего числа учеников. Их интеграция в новое окружение становится одной из первоочередных задач, стоящих перед системой образования. Основные проблемы, возникающие в ходе решения этой задачи, таковы.

Во-первых, дети мигрантов часто испытывают трудности в общении с одноклассниками. Прежде всего, мешает недостаточная развитость навыков общения у *младших* школьников – и коренных жителей, и мигрантов. Например, многие дети к моменту поступления в начальную школу не умеют знакомиться со сверстниками, не знают, как вежливо обратиться к другому ребенку, как вежливо отказать. Плохо ориентируясь в понятиях «мое», «твое», «общее», могут брать без разрешения чужие вещи. Кроме того, навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде. Например, приезжие дети могут считать оскорбительными слова и выражения, которые не являются таковыми в местной детской культуре. Культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения многочисленны, и они часто становятся причиной неприятных недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей. К тому же многие дети мигрантов не очень хорошо владеют русским языком, что создает дополнительные трудности для общения и взаимопонимания. Некоторые из них имеют травматический опыт межнационального общения или же знают о таком опыте от членов своей семьи.

Во-вторых, дети мигрантов нередко сталкиваются с проявлениями мигрантофобии как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых. Причина мигрантофобии – достаточно большой

приток мигрантов в последние годы, вызвавший повышение уровня социальной (в том числе межэтнической) напряженности.

В-третьих, детям мигрантов зачастую тяжело дается школьная программа, что снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с окружающими, почти автоматически снижает социальный статус ребенка среди одноклассников. Обычные причины неуспеваемости детей мигрантов – плохое знание русского языка и слабая дошкольная подготовка. Они не всегда понимают объяснения учителя, не умеют выразить свою мысль.

Важнейший компонент решения поставленной задачи – целенаправленное обучение школьников взаимодействию и сотрудничеству непосредственно в классных коллективах.

Чувство уважения к другим национальностям должно закладываться еще в школе. Но это почему-то с трудом укладывается в головах иноязычных школьников. Есть проблемы с реализацией названной проблемы и у педагогов: нет доступных и достаточных методик по работе с таким контингентом детей. И школьные межнациональные конфликты бывают вовсе не детские.

Любое межкультурное взаимодействие, особенно повторяющееся ежедневно, требует дополнительных усилий по перекодировке сигналов, информации, по соблюдению принципов терпимости. И одной (из самых важных!) из таких ситуаций является обучение детей мигрантов в российских школах. В условиях, когда «каждый урок становится уроком русского языка», затруднен не только сам учебный процесс, но и простое личное общение между учениками базовой национальности и мигрантами, учениками-мигрантами и преподавателями, родителями - мигрантами и учителями их детей. Уже на микроуровне межкультурных коммуникаций актуализируются проблемы культурной идентичности и толерантности, заимствования культурного опыта, а способы их разрешения приобретают самостоятельное значение.

Ситуации межкультурного взаимодействия, встречающиеся в повседневной жизни, показывают ее неоднозначность, сложность. Они диктуют необходимость постоянного расширения и углубления наших знаний о мире, а также требуют того, что в этнометодологии названо «переопределением ситуации» – объяснения непонятого, неприятного и перевода его в статус возможного и приемлемого. Это – одна из главных и перманентно не решаемых проблем в организации воспитательного процесса в школе.

Национальные особенности воспитательной работы в многонациональном ученическом коллективе подразумевают целенаправленную деятельность педагога по созданию благоприятных условий организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации.

Опыт организации такой воспитательной работы в ученическом коллективе под управлением классного руководителя оправдан сегодняшней социально-экономической ситуацией и дает классному руководителю возможности для проявления инициативы и творчества в организации воспитательной работы, а эффективность данного процесса во многом зависит от продуманности воспитательных действий. Кроме того, эффективная деятельность педагога-воспитателя предполагает создание условий, способствующих разностороннему и гармоничному развитию личности школьника через его участие в

разнообразных видах внеурочной деятельности: познавательной, спортивной, трудовой и т.д., а также координацию и корректировку воздействия среды на личность ребенка.

Для эффективной работы с детьми по развитию их этнического самосознания, толерантности был проанализирован национальный состав обучающихся, который показал следующее: в последние годы этнический состав учащихся в ряде некоторых сельских школах претерпевает существенные изменения в сторону уменьшения доли русской молодежи и, соответственно, увеличения доли других национальностей.

Образовательные стандарты определили необходимость изменения содержания обучения и воспитания в первую очередь в начальной школе. В качестве одного из приоритетных направлений её развития сегодня признается создание условий для становления личности и её гражданского воспитания. Значительную роль в этом процессе играют знания об истории и культуре народа.

Формирование у школьников межнациональной толерантности в процессе внеклассной деятельности способно противостоять и национальной, и межрелигиозной, и межличностной конфронтации.

Во внеурочное время учащиеся имеют возможность знакомиться с культурным наследием родного народа и других народов на занятиях кружков. Успешным условием формирования у школьников культуры межнационального общения является вовлечение их в многоплановую внеурочную воспитательную деятельность.

В образовательных организациях муниципальных районов проводятся социологические исследования социальной обстановки, а также мониторинг девиантного поведения детей и молодежи, анализ деятельности молодежных субкультур в целях выявления фактов распространения экстремистской идеологии.

#### **Адресные рекомендации по результатам анализа системы воспитания обучающихся.**

Уровень образовательного учреждения.

Для обучающихся ОО (направленные на совместную деятельность с преподавателями).

1. Организовать работу общественных советов ОО (ученические, клубные, исследовательские, волонтерские и др.) обучающихся, нацеленных на планирование, определение и выбор социально-значимых дел, создание желаемого уклада школьной жизни, насыщенной интересными, ожидаемыми и важными событиями.

2. Определить собственную индивидуальную траекторию развития каждым учеником с учетом его возможностей и желаний, через структуры, формы внеурочной деятельности.

Родителям обучающихся.

1. Принять участие в создании и работе родительского Совета, совместном с субъектами образовательного процесса – социальными институтами воспитания в планировании и проведении школьных дел, основываясь при этом на личном опыте, интересе и возможностях.

2. Оказать поддержку обучающимся в реализации выбранной, в соответствии с интересами, внеурочной деятельности, в том числе в волонтерской деятельности, в деятельности детских и молодежных общественных организаций.

Для педагогов ОО (направленные на совместную деятельности с обучающимися).

1. В процессе самообразования (повышения квалификации) развить (или сформировать) компетенции в вопросах организации воспитательного процесса и дополнительного образования, обучения новым формам внеурочной деятельности (инновациям), организации проектно-исследовательской деятельности, работы с детско-юношескими общественными объединениями на основе деятельности методических советов ОО, прохождения профессиональных курсов.

2. В целях формирования патриотических качеств обучающихся на материалах отечественной истории (период 1941-1945), разработать и внедрить в практику внеурочной и проектной деятельности ОО мероприятия, основанные на применении реального исторического знания.

Для руководителей ОО.

1. Разработать программу воспитания в ОО с учетом особенностей и традиций школы.

2. Разработать программу по профилактике деструктивного поведения обучающихся (в том числе, с учетом использования материалов по «анти-буллинг», «сетевому окружению», «внутришкольному анкетированию», «по защите использования Интернет-ресурсами»).

3. Провести разумную кадровую корректировку по привлечению необходимых специалистов по востребованным видам воспитательной и внеурочной деятельности. Внести в адрес муниципальных органов управления образованием предложения, направленные на повышение мотивации педагогических работников к занятию воспитательной деятельностью.

4. Разработать подпрограмму ОО по обеспечению безопасной образовательной (социально-адаптивной) среды для детей, временно проживающих на территории региона и детей, для которых русский язык не является родным.

Муниципальный уровень.

1. Муниципальным органам образования организовать сбор и структурирование информации, обеспечивающей единые показатели воспитания обучающихся. В том числе по вновь полученным индикаторам (критериям) оценивания процесса воспитания обучающихся.

2. Организовать сетевое взаимодействие ОО с высоким и низким уровнем результатов по тематике воспитательной и внеурочной деятельности. Обобщить и распространить лучший опыт ОО в реализации воспитательных практик.

3. Организовать реализацию Программы воспитания на уровне муниципалитета с учетом его особенностей и специфики (в том числе подпрограмму по профилактике деструктивного поведения обучающихся).

Для этого:

– ввести в практику деятельности муниципальных органов образования мероприятия с учетом широкого использования культурных, географических, этнографических и др. особенностей (специфики) муниципалитетов в организации учебно-воспитательного процесса ОО;

– ввести в практику деятельности муниципальных органов образования мероприятия, по профилактике деструктивного поведения обучающихся, обобщению опыта лучших практик.

Для ВИРО:

– разработать рекомендации о формировании ценностных ориентаций и профилактике деструктивного поведения обучающихся в условиях ОО. (на основе методических рекомендаций ФИОКО – 2022 г.);

– обеспечить эффективную работу по выявлению и внедрению лучших педагогических моделей и практик профилактической работы с обучающимися, используя ресурс педагогических сообществ (методические объединения, сетевые сообщества, ассоциации, лаборатории);

– включить в планирование и содержание деятельности ВИРО конкурс педагогического мастерства классных руководителей; методических разработок и программ по воспитанию обучающихся; программ по профилактике деструктивного поведения обучающихся;

– создать рабочие группы из числа специалистов для разработки программ курсов повышения квалификации педагогов следующей тематики:

«Современные аспекты воспитания»;

«Создание программ воспитания» (общешкольных и модульных), в том числе по профилактике деструктивного поведения обучающихся»;

«Организация воспитательной работы с обучающимися в условиях современных вызовов действительности» (в т. ч. по проблеме деструктивного поведения детей в условиях сетевого влияния и сетевой зависимости).

Для Департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области:

– рассмотреть вопрос о создании регионального (муниципального) совещательного органа по вопросам воспитания обучающихся;

– создать рабочую группу по подготовке региональной рабочей примерной программы по воспитанию обучающихся;

– использовать результаты анализа, представленного в отчёте, для совершенствования и развития воспитания обучающихся на территории Воронежской области.

### Список литературы

1. **Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства** // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://goo.su/5slAX>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.09.2022.
2. **Федеральный закон** от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://goo.su/Rmuo>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 05.09.2022.

### **Actual problems of modern education Based on the results of the analysis of the state of education Voronezh region for 2021-2022**

*The article discusses some aspects of the state of modern education on the example of the Voronezh region, its current problems. Theoretical and static data of the analysis of the state of educational work in O.O. in areas: social institutions of education, prevention of destructive behavior of students, work with children for whom Russian is not their native language. Conclusions and some recommendations for the implementation of the problem under study are given.*

**Key words:** *education, analysis of the state of education, extracurricular activities, destructive behavior, social institutions, migrant families.*

УДК 159.923.072

**Епихина Наталья Юрьевна,**  
старший преподаватель кафедры психологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*natalya\_epikhina@inbox.ru*

### **Психологический портрет современного студента дистанционной формы обучения**

*В статье представлен диагностический срез и интерпретация данных полученной «Я-концепции» студентов дистанционной формы обучения, как один из возможных портретов современного студента, включающий его жизненные цели и ценности, идеалы и приоритеты, отношение к различным сторонам современной жизни.*

**Ключевые слова:** *студент, «Я-концепция», дистанционное образование, теория поколений, социальный портрет.*

Студенчество как социальный слой общества всегда привлекал к себе отдельное внимание в связи с его близостью по характеру деятельности, интересам, ориентации к социальной группе интеллигенции, будущих специалистов, имеющему потенциал для активного изменения социально-экономической и социально-политической ситуации в государстве. В настоящее время данный интерес к молодому поколению приобретает особый характер, так как именно оно оказалось включенным в социальные реформы, затрагивающие все сферы жизни, в том числе и сферу образования. Согласно общепринятому определению, студент (от лат. *studens*, родительный падеж *studentis* – усердно работающий, занимающийся), учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного

заведения [4, с. 756]. Для студента основными критериями становятся показатели отношения к учебе, ее успешности, мотивы учебной деятельности как фактор социального становления личности. От успешной адаптации к изменяющимся условиям обучения в университете, связан и уровень развития собственного отношения к обществу, процессам, происходящих в нем. Студент как особый субъект учебной деятельности за время обучения проходит три стадии самостановления: адаптация, самоопределение, персонализация в зависимости от систематичности работы и как следствие процесса адаптации:

*Студенты с высоким уровнем систематичности работы.* Им присущи развитые деловые навыки, и поэтому они сравнительно легко преодолевают барьер адаптации. *Студенты со средним уровнем систематичности работы.* Трудовые навыки у них довольно полно, хотя неравномерно развиты. В целом они успешно преодолевают адаптационный барьер, но показатели успеваемости имеют ниже, чем студенты первого типа. *Студенты с низким уровнем систематичности работы.* Характеризуются слабым включением в учебный процесс, с трудом преодолевают адаптационный барьер, сама адаптация носит поверхностный характер. Успеваемость, как правило, ниже среднего [3, с. 78–112]. Психологический портрет любой социальной группы всегда представляет собой собирательный образ, который содержит в себе самые яркие и типичные черты представителей данной группы. Психологический портрет личности студента – это комплексное исследование личности, позволяющее раскрыть нравственную, эмоциональную и интеллектуальную ее составляющие.

*Нравственная подструктура* личности оценивалась по характеру целей и ценностей жизни данного человека, содержанию его идеалов и интересов, убеждений и принципов, этическим и эстетическим нормам поведения.

*Эмоционально-волевая* подструктура оценивалась по выраженности эмоциональных проявлений и самоконтролю человека, открытости (замкнутости) по отношению к различным жизненным проявлениям.

*Интеллектуальная* подсистема определялась по выраженности самосознания и проявлению интеллекта в конкретных областях знаний, по характеру мотивации деятельности.

Исторический контекст так же определяет поведение человека: у групп, родившихся в одинаковый промежуток времени, есть сходные социально-психологические черты, универсальные для всего поколения. Нил Хау и Уильям Штраус. Поколенческие циклы составляют 15–20 лет и в общих чертах классифицируются следующим образом: люди, рожденные с 1995 по 2010 года привязаны к большому количеству устройств, доверяют информации, публикуемой друзьями, а также рекомендациям блогеров и лидеров мнений. Концепция «Word of Mouth» («из уст в уста») стала непосредственной частью модели коммуникаций представителей поколения. Характерна вдумчивость, способность к многозадачности, прямолинейность, экономность, замкнутость. Социологи обычно сходятся на том, что «поколению Z» свойственна тяга к безопасности, а удовольствие, простота и интерес важнее высокого заработка. Они менее склонны к риску и бунту, находятся под влиянием родителей и ровесников, настроены изменить общество, обучаются самостоятельно, рано начинают работать, совмещая работу и учебу, занимаются самообразованием. Для современных молодых людей из

студенческой среды характерны: «клиповое» мышление, когда любая информация усваивается быстро, но маленькими порциями; слабо развитые коммуникативные способности по сравнению с другими поколениями, что объясняется активной виртуальной жизнью; гиперактивность; независимость мнений; склонность к постоянному саморазвитию и получению новых знаний [7, с.114; 254–317].

Выражая определенные качества личности, ценностная ориентация в то же время является и средством реализации определенных общественных целей, что в свою очередь затрагивает и изменения в сфере «Я-концепции» студента. «Я-концепция» рассматривается как сложное многоструктурное психологическое образование, включающее в себя систему самооценок и отношений личности, связанных с поведением личности в различных сферах деятельности и активности, а также с системой ее социальных отношений.

В рамках проведения нашего исследования и составлении психологического портрета современного студента была проведена *методика изучения особенностей «Я-концепции» Пирса-Харриса* [5, с. 14-18] среди студентов в количестве 83 человека: 45 девушек и 38 юношей в возрасте 16-18 лет (первый курс). Для составления общего психологического портрета типичного современного студента учитывались наиболее выраженные для используемых шкал значения для большинства отвечающих, а также респондентам было предложено прокомментировать, дополнить и объяснить свои ответы. Нас интересовал не сколько сам студент как носитель определенных свойств и качеств характера, эмоциональных проявлений, определенных умений и навыков, сколько сама личность молодого человека, формирующееся в нестабильно меняющееся время развития высшего образования и мирового общества в целом. *Методика «Я-концепции» Пирса-Харриса* позволяет оценить уровень и характер развития «Я-концепции» по следующим субшкалам: шкала отношения к своему физическому облику; шкала интеллектуального и студенческого статуса; шкала счастья и удовлетворенности собой; шкала отсутствия тревожности; шкала адаптированности поведения; шкала популярности. Шкала «Я-концепции» Пирса-Харриса также включает в себя и две шкалы валидности, позволяющие идентифицировать уровень искажений ответов студентов в позитивную или негативную стороны и выявить у респондентов наличие тенденции давать случайные необоснованные ответы. Примечательно, что ни один из респондентов не превысил порог допускаемых социально желательных ответов. Предположительно, это связано с тем, что бланк ответов заполнялся дома в привычной зоне комфорта для реципиента, в результате чего ответы оставались скрытыми для одноклассников. Применялись два варианта бланков - для юношей и девушек, каждый из которых содержит по 90 вопросов.

*Шкала «Поведение»* как соответствие требованиям взрослых – 36%. Студенты оценивают свое поведение как более соответствующее требованиям взрослых и социума, а значит и более адаптированное к социуму: «мы выполнили задания, как нам сказали», «мы бы хотели уточнить, правильно ли мы Вас поняли».

*Шкала «Интеллект, положение в университете»* как уровень студенческой успешности – 39%. Можно охарактеризовать, что ощущение успешности в университете зависит от более высокой успеваемости, что снижает уровень тревоги по поводу низких баллов. Кроме того, большая часть студентов испытывает тревогу из-за плохих оценок в учебе, страха расстроить родителей, и из-за

замечаний и претензий преподавателей («я старался, а все равно «три»; «выполнил дополнительные задания, а «отлично» не вышло»).

*Шкала «Ситуация в университете» – 45%.* Данные указывают на то, что студенты смотрят на университет в позитивном ключе: «интересный период в жизни», «новые возможности проявить себя», «наконец-то я буду старостой», «смогу совмещать учебу и работу».

*Шкала «Внешность, физическая привлекательность»* как свойства, связанные с популярностью среди сверстников – 37%. Внешность как часть образа себя становится менее значима и больше принимается как индивидуальное своеобразие, следовательно, студенты считают себя более привлекательными, что благоприятно влияет на самооценку. В то же время студенты начинают более свободно выражать себя через одежду, внешние атрибуты, имидж относящейся к молодежной культуре, используя цепочку «одежда-тело-самочувствие».

*Шкала «Тревожность» – 35%.* Эти данные дают представление о том, что испытуемые в большей части своего времени чувствуют себя более спокойными, а раздражитель тревожного триггера носит ситуационный характер: зачеты, экзамен, сложившаяся ситуация, которую нужно решить.

*Шкала «Общение» – 45%.* В юности, как принадлежность к группе, так и само общение, из подросткового интимно-личностного характера приобретает особое значение, так как молодые люди в практическом взаимодействии с другими людьми в условиях разных видов деятельности на новом уровне своего умственного развития обретают возможность развивать социальные навыки делового общения. Неудовлетворенную потребность в общении при дистанционном обучении студенты стремятся удовлетворить путем виртуального общения, постоянно пребывая в интернете и социальных сетях.

*Шкала «Счастье и удовлетворенность» – 29%* считают, что они точно счастливы и вполне довольны своей жизнью: «у меня все получается», «я точно знаю, чего хочу и к этому стремлюсь», «иду к своей цели»;

46% считают, что в жизни сейчас у них «не тот период», «как-то непонятно», «скучно», «хотелось бы что-то поменять, но не знаю как», «в целом, нормально, но хотелось бы другого» и 15% затрудняются с обоснованием своего ответа: «не думал(а) об этом», «как идет, так и идет», «пока не знаю».

*Шкала «Положение в семье» – 55%* считают, что в семье выполняется ее главнейшая функция – психотерапевтическая, функция снятия стресса и усталости, что, в свою очередь, ведёт к пониманию, взаимодействию, снятию психической напряжённости, положительным эмоциям. Студенты в таких семьях более открыты, отзывчивы и доброжелательны, ведь они переносят модель поведения из семьи в социум: «я помогаю своим одноклассникам разобраться с заданиями», «я хочу, чтобы наша группа все выполнила вовремя», «меня всегда поддерживает мама».

*Шкала «Уверенность в себе» – 77%* определяет уверенность в себе как необходимое качество для достижения успеха в жизни: «главное, верить в себя», «уверенность никогда не мешает», «сразу видно: уверен в себе человек или нет». Показательно, что ни в одной группе студентов нет как экстремально высоких, так и экстремально низких показателей, что свидетельствует об объективной

оценке. Высокий уровень самооценки так же может носить компенсаторно-защитный характер, скрывающий неуверенность в себе.

Таким образом, исходя из полученных нами наиболее типичных черт исследуемой «Я-концепции» определяется социально-психологический портрет личности современного студента образовательного процесса как многогранная, динамичная, восприимчивая, предприимчивая, креативная личность с жизненным курсом на достижение своих целей и уверенностью в себе.

### Список литературы

1. **Большой толковый словарь русского языка** [Текст]: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.
2. **Волков, Б. С.** Психология юности и молодости: учебное пособие для вузов / Б. С. Волков. – М: Трикта: Акад. проект, 2006. — 254 с.
3. **Козлов, Н. С.** Первокурснику об организации и технологии учебного труда студентов / Н. С. Козлов, К. М. Козлова, К.М. Нариманян – Усть-Каменогорск : ВКГУ, 1993, . – 131 с.
4. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М : ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2006. – 944 с.
5. **Прихожан, А. М.** Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.
6. **Шамис, Е.** Теория поколений: необыкновенный Икс / Евгения Шамис, Евгений Никонов // Университет «Синергия». 2016. – 140 с.
7. **Howe, N.** Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / Neil Howe, William Strauss. – New York: William Morrow and Company Inc., 1991. – 538 pages: illustrations

**Epihina N. U.**

### Psychological portrait of a modern distance learning student

*The article presents a diagnostic cross-section and interpretation of the data obtained «self-concept» of distance learning students as one of the possible portraits of the modern student, including his life goals and values, ideals and priorities, attitude to various aspects of modern life.*

**Key words:** student, self-concept, distance education, generational theory, social profile.

**Жуева Александра Геннадиевна,**  
ассистент кафедры технологий производства и  
профессионального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
vierinen@ya.ru

## **Роль информационной компетентности педагога профессионального обучения на этапе цифровизации профессионального образования**

*В статье приведено авторское представление о сущности процесса цифровизации образования, предпринята попытка разграничения цифровой и информационной компетентности, изложена авторская точка зрения относительно необходимости развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения на этапе цифровизации образования.*

**Ключевые слова:** *цифровизация образования, профессиональное образование, педагоги профессионального обучения, информационная компетентность, цифровая компетентность.*

Актуальность проблемы информационной подготовки и развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения обусловлена совершенствованием сферы информационных технологий, повсеместным внедрением и использованием новых цифровых устройств и сети интернет, переносом значительных объемов информации в цифровое пространство и связанными с этим процессами трансформации экономики и общественных отношений. В подобных условиях к уровню профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения предъявляются новые требования, обусловленные потребностью использовать современные цифровые технологии в профессиональной деятельности в образовательной и производственной сфере. При этом ее ярко выраженный практикоориентированный характер и диалогичность обуславливают организацию и осуществление взаимодействия преимущественно в онлайн-режиме.

Исходя из этого, целью представленной статьи становится обоснование необходимости развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения на этапе цифровизации образования как основы для дальнейшего освоения ими компетенций, необходимых для жизни и профессиональной деятельности в цифровом обществе.

В ходе исследования нами использовались теоретические методы анализа научно-педагогических и нормативных источников: контент-анализ, систематизация, обобщение, позволившие получить следующие результаты.

Вопросы информатизации и цифровизации общества достаточно широко описаны в научной литературе, им посвящены работы таких исследователей, как Р. Ф. Ахтариева, Д. Белл, Ф. Н. Гуров, Т. Г. Везиров, Л. К. Львова [1; 2; 3; 4; 6] и др. Их изучение позволило нам сделать вывод о том, что процесс цифровизации является более высокотехнологичной ступенью информатизации общества и

экономики, и обусловлен распространением сети интернет, совершенствованием и повсеместным использованием устройств, обеспечивающих доступ к нему.

Процесс цифровизации образования, как одного из ключевых государственных институтов активно рассматривается в научно-педагогической литературе такими исследователями, как Р. Ф. Ахтариева, Т. Г. Везиров, В. И. Кольхматов, Л. К. Львова, Л. В. Любезнова, В. С. Москалюк, А. К. Орешкина, А. А. Строков [1; 4; 6; 7; 8; 9; 10] и др., при этом исследователями на данный момент не выделено единого понятия этого процесса. Анализ работ представленных исследователей позволил нам выделить ключевые признаки цифровизации образования и определить частоту их упоминания в научных публикациях (таблица 1).

Таблица 1

**Частота упоминания признаков цифровизации образования в работах современных ученых  
(составлена автором)**

Характеристики	Автор										
	Львова Л.К	Ахтариева Р. Ф.	Никулина Т. В.	Стрекалова Н. Б.	Москалюк В. С.	Сафуанов Р. М.	Орешкина А. К.	Любезнова Л. В.	Строков А. А.	Кольхматов В. И.	Везиров Т. Г., Бостанова Л. К.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Индивидуализация образования	+		+						+		+
Персонализация	+		+					+			
Освоение нескольких специальностей	+										
Перевод данных в цифровой формат			+	+	+		+	+	+	+	
Открытые образовательные ресурсы	+	+		+			+				
Визуализация учебного материала		+	+							+	
Геймификация процесса обучения		+								+	
Онлайн обучение						+	+				
Внедрение новых компетенций		+									
Непрерывность обучения			+		+						+
Автоматизация учебного процесса			+								
Внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности			+		+		+		+		
Использование облачных технологий			+	+	+					+	
Применение массовых образовательных курсов				+			+			+	
Перенос обучения в глобальную сеть				+					+		
Улучшение кооперации		+						+		+	
Использование возможностей искусственного интеллекта						+					
Трансдисциплинарность								+			

Исходя из полученных результатов становится очевидно, что наиболее часто упоминаемыми являются такие признаки как перевод данных (научной и учебной литературы, учебно-методических материалов, продуктов учебной деятельности учащихся, сведений об их успеваемости, сведений о профессорско-преподавательском составе учебного учреждения и пр.) в цифровой формат и создание открытых образовательных ресурсов; организация онлайн обучения и массовых образовательных курсов, использование облачных технологий. Это позволяет автоматизировать образовательный процесс и повысить уровень кооперации между различными учебными заведениями, способствует формированию единого цифрового образовательного пространства, предоставляет возможность обучающимся осваивать параллельно несколько специальностей и обучаться в течение всей жизни. Посредством внедрения технологий виртуальной и дополнительной реальности, использования возможностей искусственного интеллекта, визуализации и геймификации образовательного процесса, использования широких возможностей средств мультимедиа обеспечивается индивидуализация и персонализация обучения – учащимся и студентам предоставляются широкие возможности в выборе образовательных траекторий, средств и методов обучения, взаимодействия с педагогами и другими обучающимися.

Исходя из этого, можем сделать вывод, что цифровизация образования представляет собой образовательную стратегию, основанную на совокупности научно-исследовательских и организационно-методических мероприятий по внедрению и использованию современных цифровых и облачных технологий, виртуальной и дополненной реальности, нацеленную на создание единого цифрового образовательного пространства и перенос системы образования в информационное пространство, обеспечивающих реализацию парадигмы обучения в течение жизни для каждого обучающегося в соответствии с его образовательными потребностями и возможностями.

В сфере профессионального образования данный процесс приобретает особую специфику, связанную с характером образовательного процесса в учреждениях СПО, включающего в себя как психолого-педагогическую, так и технико-технологическую составляющие. Для его реализации необходимым условием становится наличие у педагогов профессионального обучения готовности высокого уровня развития информационной компетентности, проявляющегося в готовности к использованию информационных и цифровых технологий в интеграции учебно-воспитательного и технико-технологического процесса, способности ориентироваться в потоках информации, трансформировать научно-техническую информацию в дидактические материалы, осваивать и использовать новые технологии в образовательной и технологической сферах профессиональной деятельности.

В нашем исследовании в результате поиска решений проблемы развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения мы установили, что данный феномен представляет собой интегративное свойство личности, отражающее ценностное отношение к информационным технологиям, теоретическую и практическую готовность и способность педагога профессионального обучения к осуществлению поисковой, аналитико-синтетической и практической информационной деятельности, адекватному использованию и освоению современных информационных технологий с целью решения междисциплинарных практических и исследовательских задач инженерно-педагогической деятельности и непрерывного самосовершенствования.

С учетом современного уровня развития информационных технологий, обуславливающего процессы цифровизации, наряду с понятием информационной компетентности в научной литературе широко используется термин «цифровая компетентность». Далее поясним нашу точку зрения относительно использования именно термина информационной компетентности в исследовании.

Изучение научно-педагогических работ, посвященных исследованию сущности и условий формирования и развития цифровой компетентности [4; 5] позволил нам судить о том, что в настоящее время также не сложилось единого подхода к определению цифровой компетентности и взгляды исследователей на этот вопрос разделяются на два направления. В первом – цифровая компетентность представляется как совокупность компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами. Она включает в себя деятельность по созданию и сбору данных, их обработке и анализу, компьютерному программированию, а также автоматизации процессов с помощью компьютерных технологий; во втором случае используется термин «цифровые компетенции», отождествляемые как с универсальными компетенциями, заданными в образовательных стандартах (взаимодействие в цифровой среде, работа с офисным программным обеспечением и цифровыми устройствами, информационными поисковыми системами), так и с профессиональными компетенциями, свойственными специалистам сферы информационных технологий (специфические навыки работы с алгоритмами искусственного интеллекта, облачными хранилищами, цифровой дизайн и т. п.).

С учетом этого, можем предположить, что цифровая компетентность в большей степени ориентирована на работу и взаимодействие в цифровом пространстве, соответственно ее применение к педагогам профессионального обучения, чья профессиональная деятельность отличается ярковыраженным практико-ориентированным характером и направленностью на деятельность в режиме реального времени, не будет целесообразным. В отношении этих специалистов мы можем говорить лишь о цифровой грамотности, как совокупности знаний, умений и навыков жизни в цифровом обществе.

Таким образом, подводя итоги, можем сделать заключение, что информационная компетентность специалиста, позволяющая ему использовать полученные знания, умения, известные способы деятельности для поиска, обработки, анализа и передачи информации, и свидетельствующая о готовности создавать новые знания и информацию в процессе непрерывного личностного самосовершенствования, быть ответственным за свою информационную деятельность и осознавать ценность работы с информацией и средствами информационных и цифровых технологий является основой для формирования цифровой грамотности и более продвинутой ее стадии – цифровой компетентности, как личностного свойства, необходимого для конструктивной жизнедеятельности и профессиональной самореализации в условиях цифровизации общества.

### Список литературы

1. **Ахтариева, Р. Ф.** Определение форсайт компетенций, необходимых учителю в условиях цифровизации образования / Р. Ф. Ахтариева, Р. Р. Шапирова // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию. – 2019. – С. 69–73.

2. Белл, Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе / Под ред. П. С. Гуревича. М.: Прогресс, – 1986. – 420 с.
3. Гуров, Ф. Н. Информатизация общества: амбивалентный характер социальных изменений / Ф. Н. Гуров // Ценности и смыслы. – 2018. – № 6(58). – С. 83-96.
4. Везиров, Т. Г. Формирование цифровой грамотности современного педагога / Т. Г. Везиров, А. В. Бабаян // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. № 1А. – С. 336–340.
5. Колыхматов, В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / В. И. Колыхматов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 8 (174). – С. 91–95.
6. Львова, Л. К. Электронное образование : приближая будущее / Л. К. Львова // Высшее образование сегодня. – 2017. – №11. – С. 38-40.
7. Любезнова, Л. В. От терминологии к терминосистеме в цифровом образовании / Л. В. Любезнова // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2019 г. В 2 ч. Ч. 2. – М. : 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 400-404.
8. Москалюк, В. С. Необходимость цифровизации российского образования / В. С. Москалюк // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 10(45). – С. 12-15.
9. Орешкина, А. К. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс] : монография / А. К. Орешкина. – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> – Загл. с экрана. – Дата обращения 28.02.2022.
10. Строков, А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / А. А. Строков // Вестник Мининского университета. – Т. 8, №2 – 2020. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1081/774> – Загл. с экрана. – Дата обращения 28.02.2022.

**Jueva A. G.**

### **The role of information competence teacher’s of vocational training at the stage vocational education’s digitalization**

*The article presents the author's idea of the essence of the process of digitalization of education, an attempt is made to distinguish digital and information competence, the author's point of view on the need to develop the information competence of teachers of vocational training at the stage of digitalization of education is stated.*

**Key words:** *digitalization of education, vocational education, teachers of vocational training, information competence, digital competence.*

**Замиралова Ольга Валентиновна,**  
старший преподаватель кафедры  
дефектологии и психологической коррекции  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
olya.zamiralova@mail.ru

## **Организация инклюзивного образовательного процесса как важный компонент развития высшей школы в современном образовательном пространстве**

*В статье рассматривается инклюзивный образовательный процесс как неотъемлемая часть современного высшего образования. Рассмотрены педагогические принципы и особенности организации инклюзивного образовательного процесса. Представлены результаты исследования, направленного на выявление отношения студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья в контексте их нравственных качеств и ценностей. Даны рекомендации по формированию нравственного поведения у обучающихся и оптимизации образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** *инклюзия, инклюзивное образовательное пространство, лица с ограниченными возможностями здоровья, высшая школа, инновационные технологии, нравственное воспитание, тренинговая работа.*

Важным аспектом модернизации современного образования выступает переход на интерактивные, гуманистические, поисковые и информационные образовательные технологии. Этот вектор требует комплексной оптимизации дидактической структуры образования в высшей школе. При этом современная образовательная система высшего учебного заведения (ВУЗ), постоянно трансформируясь в соответствии с динамикой развития современного общества, пришла к необходимости решения проблем инклюзивного образования [1; 2].

Основная идея инклюзивного образования – саморегуляция личности и ее интеграция в общество субъектом профессиональной деятельности. Отечественная научная педагогическая практика (В. И. Бондарь, А. А. Колупаева, Т. А. Евтухова, В. И. Ляшенко, и др.) в изучении проблем инклюзивного образования делает акценты на обучении в общеобразовательных учебных заведениях детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с целью их реабилитации, социализации и адаптации к общественным нормам [7].

Методологические основы инклюзивного образования рассмотрены в работах С. В. Алехиной, А. Ю. Шеманова, А. С. Сунцовой, В. Д. Байрамова, Т. И. Бонкало, Д. С. Райдугина, Е. В. Воеводиной, Е. И. Шулевой. Анализ инклюзивного образовательного пространства представлен в исследовании И. Н. Симаевой и В. В. Хитрюк. Различные аспекты организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования раскрыты в работах И. А. Кувшиновой, Е. Л. Мицан,

М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук, А. Д. Насибуллиной, Е. Е. Русяковой, Е. М. Разумовой, Е. Ю. Шпаковской [1].

Теоретико-методологический анализ показывает, что пока инклюзивное образование остается детским, поскольку ученые делают акцент на развитии инклюзивного образования, в основном, для детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ, изучая их интеграцию в обществе с разных сторон, и почти не рассматривают вопросы инклюзивного образования в высших учебных заведениях.

Несмотря на недостаточное внимание со стороны ученых, опыт получения высшего профессионального образования лицами с ОВЗ существует, закрепляется и все больше развивается. При этом надо понимать, что массовым этот процесс не станет никогда, поскольку далеко не все инвалиды способны к обучению в обычных классах, школах, высших учебных заведениях, это определяется целесообразностью, связанной со степенью тяжести заболевания, его формой, проявлениями и другими физиологическими и личностными особенностями, не способствующими такому обучению [7].

Практические аспекты инклюзивного образования в вузе анализируются в исследованиях Б. Б. Айсмонтас, С. В. Панюковой, Г. Г. Саитгалиевой, Л. М. Волосниковой, Г. З. Ефимовой, О. В. Огородновой [8].

В работах Н. Д. Калининой, Е. Е. Русяковой и А. Е. Карасевой освещаются основные проблемы инклюзивного образования в вузе и обосновывается актуальность в этой связи социальной активности студентов. Моделирование инклюзивного образовательного пространства федерального университета является предметом исследования А. И. Ахметзяновой, Т. В. Артемьевой, Т. А. Курбановой и А. А. Твардовской [5].

Проведенный обзор литературы по теории и практике осуществления инклюзивного образования в вузе позволяет сформулировать используемые педагогические принципы, которые необходимо соблюдать и при обучении лиц с ОВЗ. Принцип последовательности проявляет себя в систематическом внедрении методов, технологий, приёмов, позволяющих оптимизировать состояние и развитие юношей и девушек с ОВЗ, способствует их адаптации к новому коллективу, к новым условиям обучения и соответствующим требованиям. Принцип полноты используемых мероприятий нацелен на диагностику изменений состояния здоровья обучающегося и коррекционную работу с ним для улучшения его самочувствия. Широко используется принцип индивидуального подхода, позволяющий учитывать возрастные психологические и физиологические особенности человека с ОВЗ. Наконец, принцип системности обеспечивает реализацию эффективного взаимодействия на междисциплинарном уровне специалистов, работающих в высшей школе: педагогов, психологов, медиков, социальных работников [2].

Организация инклюзивного обучения предполагает: наличие адаптированных программ; наличие безбарьерной среды; системы тьюторского, психолого-педагогического, медицинского сопровождения; использование дистанционного обучения; использование инновационных образовательных подходов; использование специализированного технического оборудования [8].

Модернизация образования предполагает и переосмысление своего отношения к группам населения, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, формирование у студентов

нравственных установок и поведения. Студент с особыми образовательными потребностями должен чувствовать себя полноправным членом общества, включаться в активную общественную жизнь, полностью раскрыть свои возможности в обучении [1].

Однако учреждения, реализующие инклюзивное обучение, сталкиваются с довольно сложными проблемами, по мнению В.Д. Байрамова «Дело в том, что инфраструктурная адаптация образовательной организации к специальным потребностям – условие необходимое, но явно недостаточное для эффективной инклюзии, потому что, кроме пространственных барьеров, существуют еще барьеры социокультурные и социоструктурные» [3]. Существенной проблемой социально-психологического характера можно назвать, например, негативное отношение лиц без инвалидности к лицам с инвалидностью и, как следствие, неготовность получать образование и осуществлять профессиональную деятельность в одном коллективе с ними [4]. Немаловажным в данной связи оказывается тот факт, что студентам с ОВЗ подчас требуется больше времени на запись лекции, уяснение наиболее сложных моментов, что приводит к разному темпу усвоения информации в одной учебной группе. Как следствие возникает проблема мотивации к учебной деятельности в обеих частях одной группы, нарастает психологическое напряжение.

Проблема обучения лиц с ОВЗ – это не только техническая или экономическая проблема, но прежде всего нравственная. Сама система образования базируется на идеях гуманизма. В инклюзивном образовательном процессе обучающиеся начинают лучше понимать другого человека, его особенности [8].

С целью выявить особенности отношения студентов к лицам с ОВЗ в контексте их нравственных качеств был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 34 студента 3-х курсов (23 девушки и 11 юношей) от 20 до 22 лет. Исследование проводилось с помощью пяти методик:

1. Методика «Индекс толерантности», (Г. У. Солдатова).

Цель: выявить уровень социальной толерантности и толерантности как черты личности.

2. Методика «Личностный рост», (Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанова).

Цель: выявить характер отношений «отношение к человеку как к таковому» (гуманизм); «отношение к человеку как к другому» (альтруизм); «отношение человека как к иному» (толерантность).

3. Методика «Нравственная самооценка», (Л. Н. Колмагорцева).

Цель: выявить уровень нравственной самооценки учащихся.

4. Методика «Отношение к инвалидам», (В. И. Бехтерев).

Цель: выявить уровень отношения общества к инвалидам.

5. Методика «Диагностика уровня эмпатии» (И. М. Юсупов).

Цель: выявить уровень сформированности навыков эмпатии у учащихся.

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что большинство студентов склонны скорее больше демонстрировать свой гуманизм, чем оно есть на самом деле. Каждый третий из опрошенных студентов имеет ситуативно-негативное отношение к гуманизму, иначе говоря, склонны к

делению людей на «нормальных» и «ненормальных». Подавляющее большинство опрошенных (78%) оказывают помощь лишь тогда, когда об этом просят.

Большинство студентов имеют сочетания как толерантных, так и интолерантных черт. В одних ситуациях ведут себя толерантно, а в других проявляют интолерантность.

С позиции нравственных поступков высоко оценивают себя 54% студентов. 46% респондентов имеют средний уровень, что свидетельствует о двойственном отношении к своим поступкам с позиции морали.

У 65% опрошенных выявлен средний уровень отношения к инвалидам, что свидетельствует о позитивном отношении. Они готовы сотрудничать с ними, помогать им при необходимости. 35% опрошенных показали высокий уровень отношения, что свидетельствует не просто о позитивном уровне, но и о принятии инвалидов и лиц с ОВЗ как полноправных членов общества.

Низкий уровень эмпатийности имеют 43% студентов, что свидетельствует о том, что эмоциональное проявление в поведении окружающих не всегда понятно студентам; 32% респондентов показали нормальный уровень эмпатийности, который присущ большинству людей. Такие люди в общении внимательны, стараются понять окружающих, но предпочитают не высказывать свою точку зрения. Высокая эмпатийность отмечается у 15% опрошенных. Они чувствительны к проблемам окружающих, с выраженным интересом относятся к людям. Очень высокий уровень эмпатийности имеют 9% опрошенных.

Для преодоления выявленных трудностей в группе студентов необходимо включить в образовательный процесс технологий инклюзивного образования. Данным вопросом занимался В. Д. Байрамов, который считает «Необходима системная и методически грамотная работа по преодолению барьеров во всех сферах. В зависимости от нозологии обучение студента с инвалидностью требует: специальных педагогических методик, учитывающих его потребности; особой коммуникативной среды; прочих необходимых для его профессионально-ориентированной социализации условий» [3].

К большой группе используемых методик инклюзивного образования следует отнести инновационные технологии ведения аудиторных занятий со студентами. В высшем учебном заведении эти приёмы направлены на получение посильных знаний специальными методами, например, с помощью метода ассоциаций, который позволяет управлять логическими связями, или с использованием нетрадиционных форм заданий («лекция с ошибками», «забывчивый профессор», «поставь оценку однокласснику», «найди противоречие» и пр.) [6].

Для студентов с речевыми нарушениями, с нарушениями слуха и зрения оптимальным вариантом представляется работа с материалом, удобным для их восприятия. Так, слабослышащие студенты получают материал в электронном или бумажном формате в виде презентаций (схем, таблиц, рисунков и пр.). Для студентов с нарушениями зрения оптимальным является дополнительный разбор преподаваемого материала в форме нахождения ошибок лектора и противоречий, что способствует быстрому запоминанию нового. Студенты с речевыми нарушениями активно используют такие формы работы, как обобщение полученного материала в схемах и таблицах и представление выполненных

работ для анализа остальными участниками группы. Здесь происходит взаимодополняющая работа по освоению предлагаемого в обучении материала. При этом студенты с оптимальными потребностями в обучении выполняют те же задания, имея возможность творчески подходить к представлению материала в любой форме, удобной для восприятия студентами с ОВЗ. Таким образом, обучение студентов посредством инновационных технологий по принципам «без принуждения», «основано на интересе, доверии», «ориентир на успех» является залогом высокопрофессионального обучения при передаче знаний в цепочке «педагог – студент» и «студент – студент».

Следующая не менее значимая группа технологий инклюзивного образования – тренинговая работа: на занятиях, где студенты объединены в группы по 12–15 человек, решаются как развивающие, так и коррекционные задачи. Студенты в разных смоделированных ситуациях обучаются эффективному взаимодействию, учатся видеть достоинства участников группы, эффективно демонстрировать и «камуфлировать» свои недостатки, понимать позиции других и пр. Используемая в тренинговой работе игровая терапия (ролевые игры) даёт возможность использовать обмен ролями для тренировки социализации, отработки лидерских качеств, способности слушать и слышать и пр. Арт-терапевтические приёмы (рисование на бумаге, на песке, лепка, аппликация и т.д.) позволяют отрабатывать единый командный дух, реализовывать идею группы/подгруппы, развивают двигательную активность, реализуют творческий потенциал [6]. Эти приёмы и технологии выступают необходимыми элементами в адаптации, социализации и дальнейшем развитии психики и личности студентов с ОВЗ.

При организации тренинговой работы все студенты получают сильную поведенческую мотивацию, в процессе этой работы у них повышается речевая активность, расширяется число контактов с сокурсниками и педагогами. Для студентов с тенденцией к автономности особый эффект имеет тактильная стимуляция при работе в русле арт-терапии. Упражнения, используемые в тренинговой работе, ориентированы на развитие и поддержание имеющихся координационных способностей, оптимизацию имеющихся поведенческих реакций. Они требуют от студентов концентрации внимания, своевременного его переключения, отработки способов привлечения внимания и пр. Эффективность их влияния на развитие психических процессов, задействованных в ходе обучения, можно оценить благодаря явным улучшениям в восприятии студентами новой информации, в решении ими поставленных учебных задач, в групповом взаимодействии студентов на семинарских и лабораторных занятиях и пр [4].

Таким образом, использование на занятиях приёмов, упражнений и технологий, направленных на активное вовлечение студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, являются успешным инструментом повышения качества образовательной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

### Список литературы

1. **Айсмонтас, Б. Б.** Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Б. Б. Айсмонтас, М. А. Одинцова // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 1. – С. 71 – 80.

2. **Алехина, С. В.** Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики [Текст] / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – №1. – С.5 – 16.
3. **Байрамов, В. Д.** Социально-психологические барьеры в инклюзивном образовании [Текст] / В. Д. Байрамов, Е. М. Бабанова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 90 – 96.
4. **Ергалиев, А. С.** Применение инновационных педагогических технологий в практике психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / А. С. Ергалиев, А. А. Жантуреева, Р. Б. Доскалиева, Г. М. Беккалиева // Концепт. – 2017 – Т. 35 – С. 51 – 58.
5. **Козырева, О. А.** Проблемы инклюзивного образования: учебное пособие для вузов [Текст] / О. А. Козырева. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 179 с.
6. **Кувшинова, И. А.** Современные технологии инклюзивного образования в высшей школе [Текст] / И. А. Кувшинова, Е. Л. Мицан, Е. М. Разумова, Е. И. Шулева // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 6. – С. 138 – 148.
7. **Мальцева, Т. Е., Бойко А. Л.** Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования [Текст] / Т. Е. Мальцева, А. Л. Бойко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2017. – № 3. – С. 32 – 38.
8. **Правдина, О. А.** Проблемы готовности участников образовательного процесса к внедрения инклюзивного образования в вузах [Текст] / О. А. Правдина, А. А. Рассказова // Материалы международной научной конференции XXII Царскосельские чтения. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – 2018. – С. 111 – 115.

**Zamiralova O. V.**

**The organization of an inclusive educational process as an important component of the development of higher education in the modern educational space**

*The article considers the inclusive educational process as an integral part of modern higher education. The pedagogical principles and features of the organization of an inclusive educational process are considered. The results of a study aimed at identifying the attitude of students to persons with disabilities in the context of their moral qualities and values are presented. Recommendations on the formation of moral behavior among students and optimization of the educational process are given.*

**Key words:** *inclusion, inclusive educational space, persons with disabilities, higher school, innovative technologies, moral education, training work.*

**Зинченко Виктория Олеговна,**  
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент  
Международной академии наук педагогического образования,  
профессор кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*metelskayvika@mail.ru*

## **Направления модернизации профессионально-педагогического образования в условиях инновационного развития страны**

*В статье на основе анализа состояния системы среднего профессионального образования, задач инновационного развития страны и новых стратегий педагогического образования предложены меры по повышению качества подготовки педагогов профессионального обучения. Автором предложен переход к подготовке педагога профессионального обучения по программам специалитета, которые акцентируют внимание на формировании технико-технологической и организационно-технологической компетентности будущего педагога профессионального обучения, развития в процессе профильной подготовки его информационной компетентности, а также проведения профессионального (демонстрационного) экзамена по рабочей профессии.*

**Ключевые слова:** *профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, профильная (отраслевая) подготовка, технико-технологическая компетентность, организационно-технологическая компетентность и информационная компетентность.*

Инновационные задачи развития страны связаны с существенной модернизацией всех отраслей экономики, возрождением целого спектра производств, способных полностью обеспечить потребности государства, его граждан, самой экономики в товарах и услугах, в основе которых современные отечественные технологии и техника. При этом возрастает потребность в высококвалифицированных кадрах, что соответственно требует переосмысления существующих подходов к их подготовке, в том числе, и в контексте образовательно-воспитательной деятельности педагогов профессионального обучения, от компетентности которых зависит готовность выпускников учреждений СПО продуктивно работать в новых технологических условиях и непрерывно совершенствоваться в профессионально-личностной сфере.

Педагог сегодня рассматривается как ключевая фигура инновационного обновления всех сфер общественной жизни, формирования личности профессионала, чей интеллектуальный, творческий и духовно-нравственный потенциал будет способствовать прогрессу страны. Новая Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года, утвержденная 24 июня 2022 года Распоряжением Правительства Российской Федерации [9], определяет основные направления модернизации педагогического образования, главной целью которых становится практико-ориентированная подготовка педагогов для всех уровней системы образования с оценкой и сертификацией приобретенных компетенций, позволяющих выпускнику вести образовательную и исследовательскую

деятельность в условиях научно-технического прогресса, развития инновационной экономики, решения задач сохранения и преумножения национального историко-культурного богатства.

Однако, уделяя внимание подготовке педагогов для дошкольного, начального и основного общего образования на основе единых подходов в разрезе предметной, методической и психолого-педагогической составляющих, Концепция не уточняет направлений и мер по совершенствованию профессионально-педагогического образования, которое является неотъемлемой составляющей укрупненной группы «Образование и педагогические науки». Между тем, ведущий специалист профессионально-педагогического образования Э. Ф. Зеер, указывает на взаимосвязь между платформой профессионально-педагогического образования и образовательными программами подготовки квалифицированных кадров в системе СПО [3].

Сегодня система среднего профессионального образования Российской Федерации представлена 3239 учреждениями, в которых обучаются немногим более 3,5 млн. студентов, а образовательную деятельность ведут 198,4 тыс. педагогов, из которых только 14% составляют мастера производственного обучения [2; 7]. Анализ свидетельствует об уменьшении за период с 2020 года количества учреждений СПО на 34 при увеличении общей численности обучающихся на 97,5 тыс. человек и количества педагогов на 0,7 тыс. человек преимущественно за счет числа преподавателей общеобразовательных дисциплин.

Не утешительны данные о среднем возрасте педагогов системы СПО, который составляет 46,6 лет, при этом возраст 45+ характерен для более чем половины педагогических работников колледжей. Вызывает озабоченность уровень профессиональной компетентности, поскольку только каждый 20-й педагог проходит повышение квалификации в виде стажировки, и только чуть более 5% на отраслевых предприятиях, что говорит о неспособности педагогов профессионального обучения вести профильную подготовку в соответствии с современным уровнем производственных технологий и техники.

В соответствии с этим повышение профессиональной компетентности преподавателей спецдисциплин и мастеров производственного обучения названо в числе мер по реструктуризации системы СПО [2], чему в целом должен способствовать федеральный проект «Профессионалитет», в рамках которого предполагается создание образовательно-производственных кластеров как интеграции колледжей и производственных предприятий; разработка новых образовательных программ на основе отраслевой модели подготовки рабочих кадров с расширением спектра формируемых компетенций при оптимизации сроков обучения и наличии обязательного цифрового модуля; внедрение прогностических механизмов подготовки специалистов в системе СПО с учетом приоритетов развития экономики и достижений научно-технического прогресса.

Эти достаточно общие фразы на деле требуют кардинальной перестройки профессионально-педагогического образования, обусловленной «профессиональными дефицитами» педагогов, работающих в системе СПО [6]. Эти дефициты по мнению исследователей связаны с неспособностью педагогов профессионального обучения проектировать учебно-профессиональную и воспитательную среду, организовывать работу в учебным мастерских; использовать в образовательном процессе

цифровые технологии, особенно при обучении профильным (технологическим) компетенциям; разрабатывать и обновлять учебно-методическое обеспечение; вести исследовательскую работу и осуществлять непрерывное профессионально-педагогическое развитие [1; 6; 7; 8].

Говоря о дефицитах компетенций педагогов профессионального обучения, выделим также нехватку профильных компетенций, связанных с владением современными отраслевыми технологиями и техникой, способностью организовать производственно-технологический процесс и работу трудового коллектива. Это объясняет сложности, которые испытывают мастера производственного обучения при проектировании и реализации учебно-производственной среды, организации работы студентов в учебных мастерских и на учебно-производственных участках.

Такое положение вещей связано с многолетней практикой преобладания психолого-педагогической составляющей в подготовке педагогов профессионального обучения; отсутствием в образовательных стандартах четких требований к формируемым профессиональным компетенциям, которые не могли быть в полной мере определены в силу неразработанности профессиональных стандартов для многих инженерно-технических должностей, а также отказом от проведения в рамках государственной итоговой аттестации педагогов профессионального обучения экзамена по рабочей специальности с присвоением рабочего разряда, что полностью противоречило квалификационным требованиям к мастеру производственного обучения.

Новые образовательные стандарты по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» на уровне бакалавриата и магистратуры расширили область деятельности педагога профессионального обучения, вернув ему возможность работать в производственной и обслуживающей сферах экономики на инженерно-технических должностях. Однако уточнения формируемых профессиональных (отраслевых) компетенций в этих образовательных стандартах так и не произошло, что не решило проблемы существенного отличия основных образовательных программ подготовки педагогов профессионального обучения по одинаковым профилям в разных вузах.

Если вернуться к описанным в Концепции развития педагогического образования мерам по формированию единых подходов к предметной составляющей подготовки педагога, то важно выработать такие единые подходы и к профильной / отраслевой компоненте подготовки педагога профессионального обучения. При этом следует помнить, что содержание профильной составляющей подготовки педагога профессионального обучения непосредственно влияет на методическую и психолого-педагогическую составляющие, поскольку разработка методики обучения профессии будущих квалифицированных работников представляет собой проекцию содержания и организационных аспектов производственных технологий посредством педагогических технологий и методов обучения.

Все это свидетельствует о необходимости расширения целевых ориентиров подготовки педагогов профессионального обучения, включив в них технико-технологическую и организационно-технологическую компетентность, а также обеспечив развитие информационной компетентности в процессе профильной подготовки этих специалистов.

Уточним, что под технико-технологической компетентностью педагога профессионального обучения вместе с Н. В. Бельгай мы понимаем интегративное личностное образование, которое свидетельствует о готовности и способности этого специалиста осуществлять эффективную технико-технологическую деятельность (производственно-технологическую, проектно-конструкторскую, прикладную научно-исследовательскую и организационно-управленческую) и непрерывное профессиональное развитие, обусловленное научно-техническим прогрессом и задачами инновационного развития общества [5].

Логичным продолжением технико-технологической компетентности является организационно-технологическая компетентность педагога профессионального обучения, которая характеризует его готовность и способность к организации учебно-производственного и производственно-технологического процессов, реализации образовательных и отраслевых технологий в учебных мастерских, организациях и на предприятиях, а также руководства учебным и/или производственным коллективом [10]. Организационно-технологическая компетентность служит неким мостиком от технико-технологической компетентности педагога профессионального обучения к его психолого-педагогической и методической компетентности.

Формирование новых макетов образовательных программ подготовки педагога обуславливает наличие в них цифрового модуля, что абсолютно оправдано процессами цифровизации экономики и образования. При этом, новые образовательные стандарты предполагают наличие у абитуриентов, начинающих обучение по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», базового уровня информационной компетентности, достаточной для организации и реализации образовательного процесса.

Однако цифровизация экономики, переход к высокотехнологичному производству требует от специалистов всех уровней квалификации свободного использования в производственно-технологическом процессе отраслевых информационных продуктов, информационных (цифровых) технологий и средств. В свете этого необходимо вести речь о развитии информационной компетентности в процессе профильной подготовки будущих педагогов профессионального обучения [4], что и обеспечит соответствие ее уровня требованиям рынка труда.

Таким образом, говоря о необходимости повышения профессиональной компетентности практикующих педагогов профессионального обучения, как одного из векторов модернизации системы СПО, следует особое внимание уделить именно развитию названных компетенций, а также обеспечить их отражение среди целевых ориентиров подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В связи с этим предлагаем вернуться к подготовке педагога профессионального обучения по программам специалитета, обеспечив равную по объему и практико-ориентированную по характеру психолого-педагогическую и инженерно-техническую составляющие. С этой целью необходимо разработать новый образовательный стандарт с четко прописанными профессиональными (профильными / отраслевыми) компетенциями, а также выработать подходы к их формированию, которые станут едиными для всех образовательных организаций, осуществляющих подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогов профессионального обучения. Кроме того, важно

вернуться к государственной итоговой аттестации педагога профессионального обучения, включающей, в том числе, экзамен по рабочей профессии, что и станет тем самым профессиональным (демонстрационным) экзаменом, который отражен в Концепции подготовки педагогических кадров как одна из мер совершенствования оценки качества этой подготовки.

На наш взгляд, указанные меры обеспечат готовность и способность педагога профессионального обучения к образовательной и производственно-технологической деятельности в соответствии с задачами инновационного развития государства и общества.

### Список литературы

1. **Авалуева, Н. Б.** Выявление компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования / Н. Б. Авалуева, А. С. Алексеева, Э. Ф. Алиева // Научен вектор на Балканите. – 2020. – № 4. (10). – С. 5–10.
2. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации [сайт]. – Режим доступа : <http://static.government.ru/media/files/GcesxuJA113AntFYxDYZpnoNgsv7T1vX.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения 24.08.2022.
3. **Зеер, Э. Ф.** Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2. – С. 13–21.
4. **Зинченко, В. О.** Проблема развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе и подходы к ее решению / В. О. Зинченко, А. Г. Жуева // Цифровая трансформация образования : состояние и перспективы. Материалы I Международной научно-практической конференции. 1 июля – 3 июля 2022 года. Махачкала, Республика Дагестан. – Махачкала : Издательство АЛЕФ, 2022. – С. 152–159.
5. **Зинченко, В. О.** Формирование технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки : результаты исследования / В. О. Зинченко, Н. В. Бельгай (Галушко) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 1. – С. 64–73.
6. **Коновалов, А. А.** Анализ интеркорреляций компетентностных дефицитов педагогов профессионального образования / А. А. Коновалов, А. А. Шаров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 2 (10). – С. 9–26.
7. **Коновалов, А. А.** Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионитета [Электронный ресурс] / А. А. Коновалов, А. И. Лыжин // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 2. – Режим доступа : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1276>. – Загл. с экрана. – Дата обращения 24.08.2022.

8. **Коновалов, А. А.** Профессионально-педагогические дефициты педагогов системы СПО: результаты исследования / А. А. Коновалов, И. В. Чебыкина // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 2 (5). – С. 7–18.
9. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации [сайт]. – Режим доступа : <http://government.ru/docs/45881/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения 24.08.2022.
10. **Титова, Е. А.** Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности / Е. А. Титова // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. – 2021. – Т. 16, № 5. – С. 87–95.

**Zinchenko V. O.**

### **Directions of modernization of professional and pedagogical education in the conditions of innovative development of the country**

*Based on the analysis of the state of the secondary vocational education system, the tasks of innovative development of the country and new strategies of pedagogical education, measures to improve the quality of training of teachers of vocational training are proposed in the article. The author proposes a transition to the training of a teacher of vocational training according to specialty programs that focus on the formation of technical, technological, organizational and technological competence of a future teacher of vocational training, the development of his information competence in the process of profile training, as well as the conduct of a professional (demonstration) exam in the working profession.*

**Key words:** *professional and pedagogical education, teacher of vocational training, specialized (branch) training, technical and technological competence, organizational and technological competence and information competence.*

УДК 37.034

**Кирмач Галина Анатольевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
г. Луганск, ЛНР  
[kirmach65@mail.ru](mailto:kirmach65@mail.ru)

### **Современные проблемы сохранения духовно-нравственной национальной идентичности**

*В статье актуализируется необходимость поиска новых подходов к теории и практике воспитания. Обращено внимание на кризисные явления в современном обществе, рассматриваются негативные тенденции в отечественном образовании. Обосновывается важность восстановления*

*целостной системы духовно-нравственного воспитания, построенной на традиционных ценностях России.*

**Ключевые слова:** *воспитание, духовно-нравственное воспитание, ценности, традиционные ценности, культура, православие, идентичность.*

Динамичные изменения современного мира в политической, экономической и социальной сферах диктуют необходимость поиска новых подходов к теории и практике воспитания. Воспитание будущего поколения – приоритетная задача любого государства в обществе.

По существу, цели духовно-нравственного воспитания человека и социума должны совпадать в своих базовых характеристиках. Необходимость такого требования на уровне духовно-нравственного воспитания диктуется тем, что нормальное духовное развитие возможно только в духовно здоровом обществе. Нельзя успешно воспитать человека в деградировавшей социальной среде. Конечно, исключения возможны. Но исключения только подтверждают правило. А правило состоит в том, что успешное воспитание человека возможно только тогда, когда есть здоровое и нравственно благополучное общество. В свою очередь, и само общество может успешно развиваться только тогда, когда есть достаточная масса духовно и нравственно здоровых людей.

Стоит отметить, сегодня развитие не только России, но и всего мира, особенно стран христианской цивилизации, характеризуется духовно-нравственным упадком, ведущим к возрастанию негативных явлений в общественной жизни; разрушение института семьи, культивирование философии потребления, потеря базовых понятий о различии добра и зла, и т.д. Это крайне негативно сказывается на самой возможности существования духовно-нравственного воспитания.

Опасность духовно-нравственного кризиса, переживаемого современным обществом, бесконечно страшнее любых природных и социальных катаклизмов, которые когда-либо переживали люди. Надо осознать простую истину, что империи и десятки разных народов в истории человечества исчезли с лица земли не в силу внешних: физических, материальных, экологических, социальных причин, а в результате духовно-нравственных болезней, кризисов и катастроф.

Нельзя не сказать и о разрушительных тенденциях в отечественном образовании в последние годы. Государство и общество настойчиво обесценивали образование как относительно самостоятельную и жизненно необходимую систему. Образование же, в свою очередь, настойчиво обесценивало культуру, духовность, компетентность и достигло значительных успехов. Как итог диалектики нездоровых отношений в общественном сознании резко снизился статус таких понятий, как духовность, образованность, патриотизм, профессионализм и интеллигентность.

Деструктивные процессы в российском обществе остро ставят перед ним задачу сохранения и развития её культурно-исторической идентичности, определяющей её особую цивилизационную миссию. Только сохранив свои культурно-исторические коды, мы можем рассчитывать на экономический подъём и социальное благополучие в исторической перспективе.

Цель статьи – проанализировать пути сохранения духовно-нравственной национальной идентичности жителей ЛНР.

В силу указанных причин, общественное сознание обязано искать пути выхода из кризиса. Преодолеть современный системный духовно-нравственный кризис можно только целостной системой мер, направленной на её возрождение, в том числе и восстановлением целостной системы духовно-нравственного воспитания, построенной на традиционных ценностях России.

История человечества, в том числе и российская история, свидетельствует о том, что духовно-нравственное возрождение возможно.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утверждённой Указом Президента от 31 декабря 2015 года № 683 в разделе «Национальные интересы и стратегические национальные приоритеты», где подчёркиваются сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества, воспитание детей и молодёжи в духе гражданственности. В пункте 11 Стратегии национальной безопасности одним из факторов суверенитета России в международной системе сил рассматриваются духовно-нравственные ценности: «Возрождаются традиционные российские духовно-нравственные ценности. У подрастающего поколения формируется достойное отношение к истории России. Происходит консолидация гражданского общества вокруг общих ценностей, формирующих фундамент государственности, таких как свобода и независимость России, гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального народа Российской Федерации, уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм» [3].

Таким образом, данным документом задача сохранения и развития традиционных российских духовно-нравственных ценностей постулируется в числе общенациональных интересов, а их «размывание» определяется в числе угроз национальной безопасности.

Русская цивилизация – одна из самобытных цивилизаций планеты, сохранившая своё духовное лидерство в мире. Сохранение и развитие цивилизационной идентичности возможно только на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Говоря о традиционных ценностях, мы имеем в виду ценности, отношения, модели поведения, которые складывались в ходе отечественной истории и являются наиболее стабильными, воспроизводимыми на протяжении длительного периода времени элементами социокультурного опыта. В совокупности эти ценности можно считать современной теоретической моделью идентичности.

Рост наследия, по словам Г. Гегеля, «является результатом сбережений всех предшествующих поколений, святилищем, в которое все человеческие поколения благодарно и радостно поместили всё то, что им помогло пройти жизненный путь, что они обрели в глубинах природы и духа [1, с. 23].

Русские философы в числе ведущих ценностей также называют духовность, под которой понимают предрасположенность к служению Богу, поиску небесной истины в противовес земной правде, т.е. выделяют приоритет духовных ценностей над материальными. Именно христианские духовно-нравственные ценности мы считаем наиболее устойчивыми, универсальными, проверенными более чем двухтысячелетней историей, не подверженными политической и идеологической конъюнктуре.

3 мая 2012 года в Красном зале Храма Христа Спасителя перед подписанием Соглашения о сотрудничестве между Русской Православной Церковью и Министерством культуры Российской Федерации Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл обратился к присутствующим со словом, отмечая значительные успехи в развитии отношений между сферой культуры и Церковью: «... И я отношу это на счёт не только тех лиц, которые возглавляют, с одной стороны, культуру, а с другой стороны – Церковь, сколько на счёт большого количества людей, небезразличных к судьбе Отечества. Потому что духовная жизнь нашего народа и культурная жизнь нашего народа – это и есть подлинный базис, на котором основывается вся деятельность человека, будь то в экономике, политике или социальной сфере. Без духовного и культурного базиса не существует нации, не существует народа, не существует государства» [2, с. 23].

Более тысячи лет Православие является на нашей земле традиционной религией, пустившей корни во все сферы культуры и произведшей качественные плоды – результаты человеческой деятельности. Следовательно, если мы хотим создать полноценную систему духовно-нравственного воспитания, то за основу должны взять изучение религиозной культуры, определившей цивилизационный код нашей страны, поскольку основа русской цивилизации в течение всех периодов её истории, за исключением атеистического советского, есть православие.

Таким образом, сформировать представление о национальной идентичности жителей ЛНР возможно только на основе сохранения наших исторических духовно-нравственных традиций, которые являются системообразующими ценностями, посредством которых развивалась Россия на протяжении своей многовековой истории.

Вопрос духовно-нравственного воспитания молодёжи является одним из ключевых в Луганской Народной Республике (ЛНР). *С первых дней образования ЛНР был взят курс на возрождение духовно-нравственных ценностей, основанных, прежде всего, на культуuroобразующей, традиционной для нашего народа религии, – православии. Во всех главных символах нового государства – флага, герба, гимна, – были задекларированы символы православия, как гарантия неизменности избранного идеологического пути.* В символах государства заложена основная идеологическая мысль, противопоставляющая отечественные духовно-нравственные ценности западному прагматизму, где комфорт и земное благополучие зачастую ставятся выше нравственных идеалов.

Первый год существования Республики объявлен годом духовности. С января 2015 года во всех школах Республики четвероклассники стали изучать курс «Основы православной культуры», введён «Час духовности» для внеклассных занятий. Принята Государственная целевая программа «Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи Луганской Народной Республики на 2022–2024 годы», ожидаемые результаты от выполнения которой заключаются в развитии и совершенствовании системы духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи; развитии форм и методов воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и культурных традиций. Таким образом, ЛНР выбрала вектор возвращения к исторической самоидентичности своего народа.

В контексте данных документов необходимо создать такие педагогические условия, при которых на выходе из образовательного учреждения у обучающихся будет сформирована иммунная система, защищающая их от «мировоззренческой катастрофы». Это требует от нас единства деятельности всех субъектов воспитания. Хотя это очевидная истина, но реально мы живём в ситуации множества фрагментарных, но не согласованных друг с другом целей и задач воспитания, как на уровне практики, так и на уровне педагогического сознания.

Очевидно, что решение проблемы духовно-нравственного воспитания заключается не в отдельно проведённых учебных занятиях, а в создании нравственной атмосферы в учебном заведении, которая бы способствовала духовно-нравственному становлению студента, пробуждая в нём желание проявлять нравственные качества.

Воспитание должно стать целостной системой, представленной, с одной стороны, предметами духовно-нравственной направленности, с другой, – всё пространство образования, всё пространство педагогической деятельности должно стать воспитывающим.

В этой связи необходимо вернуть в отечественную систему образования великий педагогический принцип эпохи Просвещения – воспитание культурой, историей, искусством, наукой, философией и сделать каждый учебный предмет не только познавательным, но и воспитывающим. Стоит заметить, что главную задачу образования мы видим в сохранении и воспроизведении генетического кода цивилизации.

Для этого необходимо сделать каждый учебный предмет не только теоретико-познавательным, но и воспитывающим. Особое значение для воспитания имеют предметы социально-гуманитарного цикла: преподавание истории в вузе – это не просто трансляция суммы исторических знаний, но и формирование на основе исторического знания любви к Родине; а философия – это не заучивание отдельных философских понятий, а выработка целостного мировоззрения и т. д.

С нашей точки зрения, педагогические дисциплины владеют мощным духовно-нравственным воспитательным потенциалом. Ценный опыт классиков русской педагогики двух прошлых столетий по-прежнему остаётся убедительным и современным, а также даёт ясное продуктивное решение актуальных теоретических и практических проблем, возникающих в процессе воспитательной работы. Усвоение педагогических дисциплин способствует заложению фундамента, на котором формируются мировоззренческие взгляды, профессионально-личностные характеристики. Каждая педагогическая дисциплина «Педагогика», «История педагогики», «Педагогическая этика», «Педагогическое мастерство» и др. вносят свой определенный вклад в формирование «идеального» образа человека. Благодаря педагогическим дисциплинам происходит придание личности педагога культурного, образованного и духовного образа.

Итак, современный педагог обязан постигать новые образы и смыслы, если он понимает, что собственное внутреннее благополучие, душевный комфорт нужны для того, чтобы отвечать на вопросы учеников, объяснять, помогать духовно созревать другим и при этом не лгать, соответствовать высочайшим духовно-нравственным традициям, которые сохраняются в общественном сознании нашего народа.

Для этого необходимо пересмотреть содержание духовно-нравственного воспитания. Ведь если в первобытном обществе ребёнок «естественно» вырастает в культуру общества, то в обществе, вышедшем на уровень развития цивилизации, необходима специальная культура, специальное содержание воспитания, которое ориентировано на высшие идеалы и нормы, основанные на традиционных духовных, нравственных и культурно-исторических ценностях российского общества. Только такое воспитание будет способствовать социальной идентификации жителей ЛНР.

Подобрать «идеальную» пищу для человека куда труднее, чем материальную, и особенно трудно это сделать с того времени, когда человечество перешло к цивилизационному уровню своего развития, когда человек живёт в очень сложной культуре. Подобную трудность переживают вузы, которые вынуждены приспосабливаться к требованиям социальной среды, зачастую в ущерб стратегическим задачам высшего образования. Собственно говоря, универсальная стратегия высшего образования во все времена состояла в том, чтобы, готовя людей к конкретной профессиональной деятельности, вместе с тем, брать на себя миссию центра культуры, где происходит взаимообмен духовными ценностями, под влиянием которого осуществляется духовное становление специалиста. Интеграция профессиональной подготовки, удовлетворяющей запросы рынка, и создание условий для интериоризации системы традиционных духовно-нравственных ценностей может быть осуществлена только в образовательной среде вуза.

В свое время Л. Н. Толстой в своей статье «Воспитание и образование» высказал весьма «скандальное», на первый взгляд, замечание, которое приобретает особый смысл в наше время: «Никто никогда не думал об учреждении университетов на основании потребности народа. Это было и невозможно, потому что потребность народа была и остаётся неизвестною» [4, с. 48].

Но на самом деле, именно потребность в восстановлении «идеального» образа человека всегда была истинно народной потребностью. При этом акцент делается на такой тип человека, который способен воспроизводить лучшие традиции своей локальной культуры.

В связи с вышесказанным можно заключить, что обращение к духовно нравственным истокам формирования целостной личности в рамках традиционной культуры будет реально способствовать разработке новой образовательной парадигмы. Достижение этой цели будет зависеть от того, насколько успешно удастся приспособить традиционные духовно-нравственные ценности к современным видам деятельности и формам социальной жизни. А это крайне актуально сегодня для Российской Федерации и Луганской Народной Республики.

### Список литературы

1. Гегель, Г. Лекции по истории философии / Г. Гегель // Соч. Т.9. – М., 2002. – 191 с.
2. Подписано Соглашение о сотрудничестве между Русской Православной Церковью и Министерством культуры РФ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/71296054/> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 22.08.2022.
3. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента России 31 декабря 2015 г., № 683) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/71296054/> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 21.08.2022.

4. Толстой, Л. Н. Воспитание и образование / Л. Н. Толстой // Собр. соч. в 22 т. – М. : Худ. лит., 1983. – Т. 16. – С. 28 – 64.

**Kirmach G. A.**

### **Modern Problems of Preserving Spiritual and Moral National Identity**

*The article actualizes the need to find new approaches to the theory and practice of education. Attention is drawn to the crisis phenomena in modern society, considered the negative trends in domestic education. Justifies the importance of restoring an integral system of spiritual and moral education, built on the traditional values of Russia.*

**Key words:** *education, spiritual and moral education, values, traditional values, culture, Orthodoxy, identity.*

УДК 316.614.6

**Крушельницкая Ольга Борисовна,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой теоретических основ  
социальной психологии ФГБОУ ВО «МГППУ»,  
г. Москва  
*social2003@mail.ru*

**Орлов Владимир Алексеевич,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры теоретических основ  
социальной психологии ФГБОУ ВО «МГППУ»,  
г. Москва  
*vladimirorlov@bk.ru*

## **Актуальные вопросы социальной психологии образования**

*В статье обсуждаются перспективы развития исследовательской и практической психолого-педагогической деятельности в русле социальной психологии образования. Показана ее значимость для оптимизации процесса обучения и воспитания школьников. Обозначены методологические основания изучения взаимодействия субъектов школьного образовательного процесса, приводятся примеры выполненных авторами эмпирических исследований.*

**Ключевые слова:** *школа, ученики, младшие школьники, подростки, учитель, педагогическое общение, социальная психология образования.*

Школа – важнейший институт социализации ребенка. Ее основная цель – содействие всестороннему личностному развитию детей. Ключевая роль в ее достижении принадлежит учителю,

который непосредственно взаимодействует со школьниками, профессионально решая задачи обучения и воспитания.

На успешность образовательного процесса и психологическое благополучие школьника существенно влияет то, какое место он занимает среди одноклассников, насколько удовлетворен своими отношениями с педагогами. Каждый из субъектов школьного образовательного процесса (ученик, родители, учитель, представители школьной администрации) прямо или косвенно, целенаправленно или неосознанно влияет на условия обучения, от которых зависит мотивация учения, успешность адаптации на каждом этапе школьного образования, а также общеобразовательные результаты.

В отечественной науке и практике наработан большой опыт решения психолого-педагогическими средствами задач повышения эффективности учителя и школы [1; 3; 4; 6; 7; 8]. Этот опыт особенно ценен потому, что основан на принципах гуманизма и субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учениками. Так, например, знаменитый педагог Ш. А. Амонашвили разработал концепцию личностно-ориентированной гуманной педагогики, полностью отрицающей авторитарность учителя во взаимодействии с ребенком [1]. Высоко ценятся и активно применяются на практике труды В. А. Сухомлинского [7], К. Д. Ушинского [9] и других педагогов, раскрывающие психолого-педагогические модели гармоничного и эффективного педагогического взаимодействия.

В последние десятилетия, на основе достижений социальной, возрастной и педагогической психологии, развивается социальная психология образования, которая исследует особенности межличностных и межгрупповых отношений как условий оптимизации обучения и воспитания дошкольников, школьников и студентов [2; 5]. Методологически такой подход был обусловлен развитием советской социальной психологии, большое внимание в которой традиционно уделялось проблематике малых групп, формированию коллективистических межличностных отношений на основе совместной деятельности, гармонизации педагогического общения. Большинство подобных исследований выполнены в сфере образования, а их результаты внедрены в практику дошкольных, школьных и других образовательных организаций.

Востребованность социально-психологических средств в психолого-педагогической деятельности обусловлена объективными причинами. Социализация личности проходит в условиях взаимодействия со значимыми другими – родителями, педагогами, сверстниками. Посещая школу, ребенок удовлетворяет свои важнейшие социальные потребности – он стремится получить одобрение учителей, ощутить сопричастность с одноклассниками и другими сверстниками. Оценки, которые получает ребенок в школе, как правило, существенно влияют на систему его отношений с родителями.

Обозначая проблемы школьной жизни, учителя, все чаще жалуются на недостаточную мотивацию учения и проблемы взаимоотношений детей в классе: и то, и другое создает помехи для педагогической деятельности. Заметим, что, наряду с другими причинами, оба обстоятельства существенно зависят и от проблем взаимоотношений между субъектами образовательного процесса: учителями, учениками, а также их родителями.

Школьный класс представляет собой малую группу – хорошо изученный в социальной психологии феномен. Знание закономерностей жизнедеятельности ученической группы на разных

этапах школьного обучения позволяет педагогам и психологам использовать эффективные средства коррекции нежелательного поведения учащихся, оптимизации мотивации учения, а также повышения сплоченности детей вокруг просоциальных ценностей.

Основными методологическими основаниями социальной психологии образования являются положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, деятельностного подхода в психологии (А. Н. Леонтьев), теории отношений личности В. Н. Мясищева, стадийности психического (Д. Б. Эльконин и др.) и личностного (А. В. Петровский, Э. Эриксон и др.) развития, а также научной школы А. В. Петровского, теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в малых группах и трехфакторной модели «значимого другого» (А. В. Петровский). Многие теоретико-эмпирические исследования по тематике социальной психологии образования выполнены в русле научной психологической школы А. В. Петровского сотрудниками, аспирантами и студентами факультета социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ.

Так, например, результаты исследований последних лет показывают значимость для мотивации учащегося его позиции в системе межличностных отношений с одноклассниками. Одно из наших исследований было проведено с участием 79 второклассников московской общеобразовательной школы. С помощью социометрии, анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова), и проективной методики «Рисунок школы» (В. Д. Шадриков, Н. В. Нижегородцева) было показано, что высокостатусные школьники с высоким социометрическим статусом более позитивно относятся к школе (критерий Краскала-Уоллиса,  $p = 0,000$ ), чем низкостатусные и среднестатусные. У детей с низким социометрическим статусом – самые высокие показатели страха перед школой и непринятия учебных задач. Кроме того, чем больше социометрических выборов получает ребенок, тем выше его показатели школьной мотивации (критерий Спирмена,  $r = 0,771$ ;  $p=0,000$ ). Следовательно, существует положительная связь между социометрическим статусом второклассника и его мотивацией учения, а также позитивным отношением к школе. В подобных случаях необходимо более развернутое изучение причин низкостатусной позиции ребенка и применение психолого-педагогических средств коррекции системы межличностных отношений в классе.

Другое наше исследование, выполненное совместно с А. А. Сушковой, посвящено проблеме адаптации подростков при переходе в среднее звено школьного обучения [9]. Его участники – 89 учеников общеобразовательной школы. Школьников опрашивали в течение трех лет: в 2019-м, когда они были четвероклассниками, в 2020-м (5 класс) и в 2021-м (6 класс). Каждый год обследование проводилось в начале декабря. При переходе в среднее звено школьного обучения списочный состав классов обновился на 18–23%.

Адаптированность школьников оценивалась по показателям их мотивации учения, эмоционального отношения к школе, тревожности, а также межличностных отношений в классе. Проводилась диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению по методике А. М. Прихожан (модифицированный вариант опросника Ч. Д. Спилбергера), также использовалась «Методика на определение индекса групповой сплоченности» К. Э. Сишора.

Полученные данные позволили выявить некоторые особенности адаптации подростков к условиям обучения в среднем звене школы, а также динамики показателей мотивации и эмоционального отношения к учению от четвертого до шестого класса. Обработка результатов с помощью критерия Краскала-Уоллиса показала, что мотивация учения и познавательная активность наиболее высоки у четвероклассников, в-пятых классах она резко снижается, а в шестых повышается, однако не достигает уровня 4-го класса. Различия значимы на уровне 0,05. Мотивация достижения имеет тенденцию к снижению в 5 классах и повышению – в-шестых. Наиболее высокие показатели тревожности и эмоционального напряжения выявлены у пятиклассников. Наиболее высокий уровень групповой сплоченности выявлен в-четвертых классах, самый низкий – у пятиклассников.

Корреляционный анализ данных показал наличие более сильной связи между мотивацией учения и субъективно воспринимаемой групповой сплоченностью у учеников пятых классов, по сравнению с их результатами, полученными годом раньше и годом позже. У пятиклассников выявлена положительная корреляция между показателями мотивации учения и сплоченности школьного класса (использовался коэффициент Спирмена,  $r=0,501$ ,  $p=0,017$ ). Также мотивация учения положительно коррелирует с удовлетворенностью учащихся принадлежностью к своему классу ( $r=0,446$ ,  $p=0,037$ ). Познавательная активность и мотивация достижения находятся в прямой связи с уровнем сплоченности школьного класса ( $p<0,05$ ). Результаты показывают, что благоприятные социально-психологические условия обучения пятиклассников сопутствуют хорошей мотивации учения.

Полученные данные позволяют предположить, что сложности адаптации учащихся к обучению в среднем звене школы преимущественно сказываются на мотивации учения, которая снижается из-за тревожности и эмоционального отношения к учебе. Затруднения в адаптации связаны с межличностными отношениями в классе: при невысоких показателях сплоченности группы и неудовлетворенности нахождения в ней возникает тенденция к снижению мотивации. По-видимому, пятиклассники оказываются недостаточно готовыми к построению гармоничных и конструктивных межличностных отношений с одноклассниками и учителями в новых условиях учебной деятельности, а это усугубляет их тревогу в отношении учебы. Следовательно, для четвероклассников и, особенно, для пятиклассников необходимо проводить коммуникативные тренинги и другие интерактивные занятия, направленные на повышение компетентности учащихся в построении межличностных отношений со сверстниками и взрослыми [2; 3]. Подобные программы повышения квалификации разработаны и реализуются на базе Московского государственного психолого-педагогического университета.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что социально-психологическими средствами могут быть созданы условия для гармоничного и эффективного развития взаимодействия субъектов образовательного пространства. Поэтому дальнейшими направлениями развития исследовательской и практической деятельности в этом направлении, на наш взгляд, следует считать создание эффективных средств профилактики и преодоления школьного буллинга и кибербуллинга – распространенность последнего существенно выросла буквально за последние несколько лет. По-прежнему важной проблемой остается создание условий для конструктивного сотрудничества родителей и школы, прежде всего – школьного учителя. Существует запрос на формирования гуманистического

интернационалистического мышления учащихся, способствующих профилактике межэтнических и межкультурных конфликтов. В условиях современного трансформирующегося общества претерпевают существенные изменения детско-родительские отношения, что также требует развернутых социально-психологических исследований.

#### Список литературы

1. **Амонашвили, Ш. А.** Как любить детей (опыт самоанализа). Издание 2 е, переработанное и дополненное / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд-во «Школа Понимания», 2013. – 76 с.
2. **Социальная психология образования.** Практикум: учебное пособие / под ред. О. Б. Крушельницкой, М. Е. Сачковой, Л. Б. Шнейдер. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 262 с.
3. **Социально-психологические феномены** в современном образовательном пространстве: монография / под ред. О. Б. Крушельницкой, М. Е. Сачковой. – М. : ИНФРА-М, 2022. – 172 с. – С. 77–104.
4. **Коттл, Т. В.** Взаимодействие психолога с субъектами образовательного процесса в школах США / Т. В. Коттл, О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлов // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 165–178.
5. **Крушельницкая, О. Б.** Вопросы становления социальной психологии образования / О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлов, М. Е. Сачкова // Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы I Международной научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). – М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С.29-31.
6. **Крушельницкая, О. Б.** Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость / О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлов // Материалы I Международной научно-практической конференции (Донецк, 24 июня 2022 г.). – Том 1. – Донецк: Изд-во ДОННУ, 2022. – 331 с. С. 50-54.
7. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 286 с.
8. **Сушкова, А. А.** Психологические особенности адаптации учащихся при переходе в среднее звено школы / А. А. Сушкова, О. Б. Крушельницкая // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VII Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12–13 мая 2022 г.). – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – С. 447-450.
9. **Ушинский, К. Д.** Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Педагогика, 1974. – 20 с.

Krushelnitskaya O. B.,

Orlov V. A.

### Topical issues of social psychology of education

*The article discusses the prospects for the development of research and practical psychological and pedagogical activities in line with the social psychology of education. Its importance for optimizing the process of teaching and educating schoolchildren is shown. The methodological grounds for studying the interaction of subjects of the school educational process are outlined, examples of empirical studies carried out by the authors are given.*

**Key words:** school, students, junior schoolchildren, teenagers, teacher, pedagogical communication, social psychology of education.

УДК 376.091.33–027.22:794–056.34

**Лошакова Мария Сергеевна,**  
ассистент кафедры дефектологии и  
психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*lo.mariia@mail.ru*

**Петруня Ольга Михайловна,**  
кандидат медицинских наук, доцент,  
доцент кафедры дефектологии и  
психологической коррекции  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*lensop62@gmail.com*

## **Реализация вариативности образования ребёнка с расстройствами аутистического спектра посредством внедрения настольных игр**

*В статье рассматривается влияние игр, в частности настольных, на реализацию принципа вариативности образования. Проанализированы функции и виды настольных игр. В работе отображены особенности детей с расстройствами аутистического спектра и особенности применения настольных игр в коррекционной работе с данной категорией детей.*

**Ключевые слова:** вариативность, настольные игры, влияние, развитие, мышление, расстройство аутистического спектра.

Система образования не стоит на месте, в ней постоянно происходят какие-то изменения и усовершенствования. В последнее время большое влияние уделяется аксиологическому направлению, в которое входит гуманистическая составляющая, творческая и реализация вариативности образования.

Под вариативностью понимается качество образовательной системы, которое позволяет создавать и предоставлять ученикам различные варианты образовательных программ. Этот принцип позволяет привлечь учащихся к образовательному процессу, повысить их интерес, открывает возможности для творчества и развития нестандартного мышления.

Вариативность образования направлена на обеспечение индивидуализации образования, насколько это представляется возможным. Данный принцип реализуют как в дошкольных образовательных учреждениях, так и в школах.

Реализация данного принципа происходит в процессе игровой деятельности, в возможности выбирать определенного характера игры для реализации поставленной цели.

Игра – незаменимая составляющая детского развития. Она помогает удовлетворить естественные потребности и желания ребёнка. В процессе игры дети с интересом и удовольствием выполняют разного рода задания, как легкие, так и более сложные. Все игры нацелены как на зону ближайшего, так и на зону актуального развития ребёнка. Только в процессе выполнения заданий повышенной сложности будет происходить развитие. Кроме того, в процессе игры дети узнают много новой информации и познают окружающий мир.

Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, именно через неё целесообразно обучать и развивать ребёнка. Социальное развитие также осуществляется через игру, ведь в ней дети учатся работать в команде, понимать действия других, описывать свои ощущения, улучшают навыки общения как со сверстниками, так и со старшими.

Разновидностей игр большое множество, поэтому единую классификацию, которая могла бы охватить их все, довольно сложно вывести. Целесообразно выделить следующие виды игр.

К первому виду можно отнести группу игр, которые возникают по инициативе детей:

- игры-эксперименты (с природным материалом, с игрушками, с животными);
- сюжетные игры (ролевые, режиссерские, театрализованные).

Ко второму виду относятся те игры, в которых взрослый выступает инициатором:

- обучающие (дидактические, подвижные, учебные);
- досуговые (интеллектуальные, театрализованные, компьютерные);
- народные (семейные, сезонные, культовые, сенсорные, адаптивные и др.) [6].

Очень интересные режиссёрские игры. Их особенность в том, что роли распределяются не между реальными людьми, а между игрушками. Ребёнок же в данной версии является режиссёром, который координирует все действия игрушек-артистов. На ребёнке лежит ответственность не только за придумывание сюжета, а и за игру каждого актёра.

Среди многообразия игр особое место выделяется именно настольным играм.

Настольная игра – игра, в основе которой лежит манипулирование каким-то определенным набором предметов. Составляющие настольной игры можно разместить на столе или на любой другой поверхности для большего удобства. Этот факт играет иногда решающую роль с позиции экономии пространства.

В настольных играх уже есть все необходимые составляющие, поэтому не нужно искать какие-то дополнительные материалы. Данные игры относятся к категории игр с правилами. В процессе игры дети учатся подчиняться правилам, ждать своего хода, не перебивать и радоваться за соперников, а также адекватно реагировать как на победу, так и на поражение [1].

Настольные игры зародились ещё до нашей эры. Согласно историческим данным первые протошашки появились в 4 тысячелетии до нашей эры. Спустя тысячелетие были изобретены игральные кости, которые являются частью множества настольных игр современности. Такие игры, как домино, шашки, шахматы также имеют довольно давнюю историю, но они и по сей день не потеряли своей популярности и актуальности. Популярность настольные игры получили в 30-е годы XX века с выпуском первой «Монополии». Эта игра так полюбилась детям и взрослым, что и дало скачок развитию индустрии настольных игр.

Любая настольная игра оказывает положительное влияние на ребёнка. Существуют настольные игры с разным количеством игроков, можно играть хоть одному, хоть в паре, хоть группами. Данный факт ещё раз доказывает, что настольные игры отличаются от остальных своими возможностями и разнообразием и позволяют реализовать принцип вариативности в образовании [3].

Классифицировать настольные игры можно по таким основаниям:

- 1) по количеству игроков (индивидуальные и командные);
- 2) по позиции игроков (симметричные и асимметричные);
- 3) по характеру взаимодействия (соревновательные и сотворческие);
- 4) по результату (процессные, финализированные и комбинированные);
- 5) по ходу игры (линейные, нелинейные и комбинированные);
- 6) по сюжету (стилю) игры (гонки, битва за пространство, преследование, переговоры, поиск);
- 7) по этапности (одноэтапные и многоэтапные);
- 8) по образно-логическому представлению (абстрактные, логические, репрезентативные);
- 9) по типу сценария (деловые, викторины, тренинги);
- 10) по динамике игрового поля (статичные и динамичные).

По форме взаимодействия игроков выделяют такие виды, как: каждый за себя, один против всех, кооперация, партнерство, союзы, команда на команду, коалиция.

По предметам в игре: карточные, с кубиками, с миниатюрами, с бумагой, с полем, с плитками, словесные и ролевые.

Не все игры являются универсальными, есть такие, которые предназначены только для взрослых из-за сложности механики игры или тематики, а есть специально разработанные для детского возраста. Детям раннего возраста целесообразно выбирать игры с ярким дизайном, крупными элементами и простыми правилами. К таким играм можно отнести пазлы с малым количеством фрагментов, бродилки, кубики, детское лото.

Для дошкольного возраста лучше выбирать викторины, игры на реакцию и скорость, на развитие словарного запаса, например, «Ответь за 5 секунд», «Activity».

В младшем школьном возрасте уже можно вводить несложные стратегии, например, «Колонизаторы», и различного рода квесты, например, «Exit», «Запретный остров».

Благодаря возможностям настольных игр, педагог может за короткое время снять напряжение ребёнка и сплотить коллектив.

В России и за рубежом представлено множество видов игр, и преобладающая часть всего игрового материала нацелена на развитие и формирование метакогнитивных умений. Метакогнитивные умения играют важную роль в познавательном развитии, но, к сожалению, образовательные программы детских дошкольных образовательных учреждений и школ не предусматривают их формирование. В игровой форме значительно проще овладеть метакогнитивными умениями, кроме того, в процессе игры у детей повышается мотивация к решению разного рода задач.

Освоение метакогнитивных умений в настольных играх происходит как условие достижения игровой цели, решения игровой задачи, при этом усвоение проходит в увлекательной форме, выступая для ребенка в виде осознания, что он научился играть в ту или иную игру.

В настольных играх происходит усвоение не только метакогнитивных, но и интеллектуальных умений, таких как счёт, логика, пополнение словарного запаса. Примером освоения метакогнитивных умений может служить игра, в которой нужно построить в лабиринте непрерывный путь к сокровищам. У ребёнка есть только карточка, на которой изображена часть лабиринта. С её помощью он должен сдвинуть другие карточки лабиринта, чтобы получить проход и добраться к сокровищам. Но есть условие: изменить ход будет нельзя. Таким образом, для выполнения задания ему нужно мысленно изменить структуру лабиринта и перестроить его сперва в умственном плане, а только потом перенести на игровые составляющие. В этом примере описывается формирование умения видеть пространственную структуру и мысленно менять её. Метакогнитивные умения являются базисными для освоения конкретных предметных умений, в том числе учебных [5].

Все перечисленные виды будут активно работать на детей с нормативным развитием, но есть категория детей с расстройствами аутистического спектра. Для этих детей также возможно применение настольных игр, но, всё же, в ограниченном варианте.

Расстройство аутистического спектра включает в себя разнородную группу расстройств психологического развития. Данное нарушение характеризуется отклонениями в социальном взаимодействии, общении, а также ограниченностью интересов и стереотипиями.

Одним из самых ярких маркеров расстройства аутистического спектра является нарушение коммуникации. Они не могут инициировать и продолжить диалог, испытывают трудности при сближении с людьми, стараются себя всячески оградить от общества, от тактильных контактов. Детям с расстройствами аутистического спектра очень тяжело делиться и проявлять эмоции, рассказывать о своих мыслях. Есть и такая категория детей, у которых вообще отсутствует контакт с окружающими, они полностью погружены в свой внутренний мир. Из-за особенностей мышления дети не могут четко определять и понимать ролевые взаимоотношения. Для них одинаково будет играть роль воспитатель, ребёнок или родственник [4].

Дети с расстройствами аутистического спектра не имеют друзей, отказываются от игр, без специально организованного обучения игра не формируется полноценно. Наиболее тяжело им даются игры на взаимодействие с окружающими его людьми.

Круг интересов детей с расстройствами аутистического спектра ограничен. Они месяцами могут играть в одну и ту же игру, совершенно не меняя последовательности действий, складывают свои вещи только на определенные места и в строгой последовательности, которая понятна только им.

Игра с правилами является одной из самых сложных форм игры для детей со спектром аутистических расстройств. Ребенок не готов действовать по чужим правилам и манипулировать с предметами в соответствии с их функциональным значением. Эта особенность связана с эгоцентризмом аутистического ребенка, который на протяжении всей жизни будет задействован в процессе восприятия.

Хоть это и довольно сложно, но в процессе коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра педагоги-дефектологи активно используют настольные игры. Наибольшую популярность с данной категорией детей получили пазлы, игры на скрупулёзность действий, например, «Поймай червячка» (палочкой с магнитом доставать из яблока червячков), мини-головоломки, например, «Цветная черепашка», мозаика, а также бродилки [4].

Главное правило в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра – не нужно заставлять ребёнка делать то, что он не хочет. Необходимо время, чтобы он проявил интерес к настольной игре, сам подошёл к ней, рассмотрел, попробовал компоненты. Иначе, у него пропадёт всякий интерес, если педагог будет настаивать на той или иной игре и никакого коррекционного эффекта не будет.

Таким образом, значение настольных игр в реализации вариативности образования очень велико. За счёт того, что настольных игр существует великое множество, не только дети с нормативным развитием могут играть в них, а и дети с расстройствами аутистического спектра. В зависимости от возраста, интересов ребёнка и поставленных целей игры подбираются индивидуально. При правильно организованном процессе коррекции, с привлечением настольных игр, можно добиться очень хороших результатов.

#### Список литературы

1. **Громова, Д. А.** Настольные игры как современный инструмент работы психолога в сопровождении подростков / Д. А. Громова // Современная психология : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань : Бук, 2016. – С. 16–19.
2. **Живокоренцева, Т. В.** Вариативность образования: проблемное поле современных интерпретаций / Т. В. Живокоренцева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Иркутск, 2012. – С. 187–194.
3. **Клопотова, Е. Е.** Возможности использования настольных игр для развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра / Е. Е. Клопотова, И. Ю. Крупнова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 1. – С. 41–50.

4. **Никитская, Е. А.** Социализация детей с синдромом раннего детского аутизма посредством игровой терапии / Е. А. Никитская, Д. П. Булхова // Евразийский совет учёных. – 2020. – № 70. – С. 31–34.
5. **Салмина, Н. Г.** Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр / Н. Г. Салмина, И. Г. Тиханова // Психологическая наука и образование. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011.– №29. – С. 29–38.
6. **Черепанова, С. А.** Классификация детских игр и их виды [Электронный ресурс] / С. А. Черепанова. – Режим доступа : <https://infourok.ru/klassifikaciya-detskih-igr-i-ih-vidy-5800814.html> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.09.2022.

**Loshakova M. S.,**

**Petrunya O. M.**

### **Realization of the variability of education of a child with autism spectrum disorders through the introduction of board games**

*The article examines the influence of games, in particular board games, on the implementation of the principle of variability of education. The functions and types of board games are analyzed. The paper shows the features of children with autism spectrum disorders and the features of the use of board games in correctional work with this category of children.*

**Key words:** *variability, board games, influence, development, thinking, autism spectrum disorder.*

УДК [378.091.2 : 378.015.3 : 124.5] – 026.39

**Максименко Анна Анатольевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
и. о. заведующего кафедрой русской и  
мировой литературы,  
докторант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР  
[anna\\_maximenko@mail.ru](mailto:anna_maximenko@mail.ru)

### **Нарративное конструирование: манипулятивный или аксиологический потенциал?**

*В статье нарратив рассматривается в ракурсе его формирующих возможностей для становления личности обучающегося в сфере высшего образования. Выделены нарративные характеристики, которые в массмедийных и политических дискурсах тесно связаны с информационным манипулированием. Определено, что в учебном нарративе его сущностные характеристики подчинены реализации основных функций обучения. Формирующий потенциал*

*нарратива автор связывает с ценностными ориентациями молодежи. Применение нарративного конструирования в учебном процессе вуза способствует не только реализации воспитательной составляющей образования, но и освоению обучающимися нарративных технологий, как основного инструмента профессионального взаимодействия.*

**Ключевые слова:** нарратив, нарративное манипулирование, учебный нарратив, воспитательный потенциал, формирование ценностей.

*Незнание законов не освобождает от ответственности* (лат. Ignorantia juris non excusat) данное изречение из сферы юриспруденции как нельзя лучше отражает ситуацию о нарративном характере обозначения всех процессов и явлений современного общества. Представление информации под определенным углом зрения, группировка фактов и выстраивание причинно-следственных связей в зависимости от целевых установок рассказчика-нарратора, сознательное искажение или искренняя вера в истинность собственного видения событий – это некоторые примеры проявлений нарратива, и незнание механизмов данных процессов не освобождает ни одного члена социума от пребывания в поле нарратива. Изучение обозначенного явления становится особенно актуальным в эпоху ментальных и информационных противостояний, само существование которых неотъемлемо предполагает противоборство нарративов. Современное общество, обладая демократическими характеристиками, отказалось от жесткого подавления инакомыслия как непродуктивного способа взаимодействия с его представителями. Подобный подход, как показывает история, имел деструктивные последствия, способные оказать влияние на разрушение государства как политической формы организации общества. Современное общество – это борьба нарративов за интерпретацию бытия, за каждую формирующуюся личность, за перспективные пути его развития.

В исследовании опирались на работы в области медианарратологии (Д. Г. Качанова, М. В. Луканиной, А. И. Милостивой, М. И. Парамоновой, Л. К. Салиевой, Е. В. Федосеевой, З. З. Чанышевой), политической лингвистики (публикации А. В. Абраменко, А. Г. Кириллова, З. Г. Кудрявцевой, М. М. Лойшы, Е. И. Шейгал), а также статьи, посвященные изучению использования нарративов в педагогическом процессе (Е. В. Казанцевой, М. В. Луканина, О. Н. Рябинина, А. В. Серого, А. А. Утюганова, М. С. Яницкого).

Связывая нарратив с личным опытом рассказчика, следует воспринимать его как социальный конструкт, способный эксплицировать мировосприятие человека, повествующего и, соответственно, оказать влияние на представителей общества в зависимости от интенций и мастерства рассказчика. Как отмечают Й. Брокмейер, Р. Харре, в нарративе находит отражение «ансамбль лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-исторически ограниченным уровнем мастерства каждого индивида и смесью его или ее социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством» [3, с. 31]. Анализ последних исследований свидетельствует о стойком интересе к возможностям нарратива в аспекте формирования мировоззренческих позиций, оценочных ориентиров, актуализации внимания к чему-либо.

Целью статьи является анализ корпуса исследований по обозначенной тематике, выявление основополагающих характеристик нарратива, связанных с его воздействующими возможностями и влияющих на формирование ценностных ориентаций личности в конструировании учебного нарратива. В процессе исследования применялись следующие методы: метод теоретического анализа научной литературы, описательно-аналитический и контекстуально-интерпретативный методы.

Касаясь вопроса влияния информации на индивида, сразу же возникают стойкие ассоциации со сферой массмедиа. Стратегии информационного манипулирования в процессе нарративного конструирования действительно занимают прочное место в массмедийных и политических дискурсах. В корпусе исследований политических нарративов и типов их нарративных стратегий выделим некоторые позиции, являющиеся основополагающими для нарративного конструирования и за пределами политической лингвистики:

- *инструмент воздействия*: (А. В. Абраменко, М. М. Лойша, Е. И. Шейгал);
- *эффективность порождения концептов*: (А. В. Абраменко, М. М. Лойша);
- *ориентированность на аудиторию/реципиента*: (Е. И. Шейгал);
- *культурный контекст нарратива*: (Е. И. Шейгал);
- *гипертекстовая структура нарратива*: (А. Г. Кириллов, З. Г. Кудрявцева).

Обратим внимание, что изучение нарративных структур в средствах массмедиа также позволяют говорить о таких выраженных характеристиках как *убеждение и воздействие* (Д. Г. Качанов, М. В. Луканина, Л. К. Салиева, Е. В. Федосеева, З. З. Чанышева). Особый интерес представляет *гипертекстуальность* и ее возможности для развертывания нарративной структуры: механизмы развертывания повествования предполагают «вариативность нарративной структуры» [11, с. 1933] и возможности «расширения смысловой перспективы исходного текста за счет сообщения дополнительной информации» [11, с. 1933].

Разумеется, «при обсуждении воздействующего потенциала медианарратива безусловную значимость приобретают нарратологические проявления *диалогичности* и *транстекстуальности*, а также *лингвокогнитивные* и *лингвокультурологические* категории (курсив наш. – А.М.)» [14, с. 209], что делает отсылку к корреляции нарратива с культурным фоном, контекстом конкретной субкультуры. Транстекстуальность предполагает тематическое и жанровое текстовое взаимодействие, взаимодействие текстов на различных уровнях (от паратекста до отдельных его фрагментов – интертекстуальное взаимодействие). Диалогичность же следует рассматривать в контексте реализации рецептивных реакций на повествовательный текст: степень доверия к рассказчику, эффект достоверности нарратива, удержание внимание реципиента, зависимость понимания и интерпретации нарратива от личности реципиента и др.

Удерживая внимание на обозначенных характеристиках нарратива, следует понимать, что функционирование нарратива в массмедиа и политических дискурсах подчинено, главным образом, реализации информационной и экспрессивно-оценочной функций. Успешное внедрение позиций, мнений, убеждений и видений процессов зачастую становится главной целью, вытесняя беспристрастное информирование, и приводят к злоупотреблению возможностями нарративного

конструирования. Этим объясняется наличие в исследованиях формулировки «нарративное манипулирование», порождающее стойкие негативные коннотации. Определяя возможности нарратива в нейтральном ключе, в работах присутствуют формулировки «аксиологический потенциал» [9], «аксиологическая оценка в газетном нарративе» [9, с. 242], которые указывают на возможность представления событий в фокусе ценностных позиций повествующего.

Учебный нарратив реализует иные задачи, и те же нарративные характеристики задействованы для реализации основных функций обучения – образовательной, воспитательной, развивающей. Закономерно, что развитие личности обучающегося, к чему направлены стремления личностно-ориентированной концепции, подвержено формирующему потенциалу нарратива. Отказ от авторитарного влияния на учебно-воспитательный процесс и совместная деятельность его участников на основе субъектного опыта обучающегося, открыли широкие возможности для саморазвития, рефлексии, сотворчества. Однако, дихотомия восприятия бытия связана с разноплановостью личного опыта индивида, источником которого являются реальные жизненные события и множественность, кроме учебного, извне поступающих нарративов (печатная пресса (газеты, журналы, книги), кинематограф, радио, телевидение, телефонная и компьютерная коммуникация и др.), отличающихся разнородностью видения и оценок. Например, в среде молодежного интернет-обсуждения романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» образ Алены Ивановны, вредной и алчной старухи-процентщицы, был оценен как положительной образ успешной бизнесвумен с непростым характером. Считаем, что важной задачей учебного нарратива является расширение и преобразование личного опыта индивида через его взаимодействие с вновь приобретаемым опытом на учебном занятии. Преподаватель должен оказывать влияние на процесс интериоризации. Еще на этапе проектирования образовательного процесса, формируя цели занятия, необходимо сгруппировать базу литературных и личных нарративов, способствующих формированию морально-этических ориентиров, усвоению культурного и общественно-исторического опыта социума к которому принадлежит обучающийся. Они помогут сориентироваться в значительных массивах окружающих нарративов и вписать себя в социокультурные координаты, не утратив при этом личной идентичности.

В отечественных исследованиях воспитательной составляющей образования уделялось значительное внимание. Несмотря на несомненное присутствие идеи о воспитании ученика как строителя коммунистического общества, в советской дидактике поднимается вопрос о необходимости развития «активности и самостоятельности учащихся как в плане познавательной деятельности, так и в плане воспитания этой активности и самостоятельности как черт личности» [1, с. 175]. Данные разработки отражали поиски в решении проблемы морального износа профессиональных знаний и умений выпускников, который ускорился в связи с быстрыми темпами научного и технического развития [1, с. 153, с. 171]. Соответственно, методы обучения должны обеспечивать не только усвоение программного материала, но и приобретение умений самостоятельно «добывать» знания, «важно также воспитать у подрастающего поколения интерес к науке, потребность в самообразовании» [1, с. 171].

О влиянии информации, получаемой из разных источников, на формирование интересов и склонностей обучающихся, говорит В.А. Веденияпина. «Очевидна очень важная задача учителя, школы –

помочь юношам и девушкам самостоятельно разобраться в получаемой информации, делать правильные мировоззренческие выводы, использовать получаемые знания для формирования коммунистических взглядов и убеждений» [1, с. 153], – здесь, исключая идеологическую маркированность, важно суждение о необходимости подготовить обучающихся к анализу информации, способствовать сформированию мировоззренческой позиции индивида.

И. Я. Лернер в контексте постулатов советской педагогической концепции акцентирует «целенаправленное воспитание необходимого обществу направления и уровня потребностей» [6, с. 131]. Смена приоритетов на формирование личности при этом говорит лишь об изменении цели, но и сегодня остается абсолютно справедливой его позиция касательно воспитательного содержания учебной деятельности: «воспитание в процессе обучения осуществляется теми же методами, что и обучение» [6, с. 130]. Воспитание должно быть сопряжено с процессами формирования знаний, умений, творческой деятельностью. Также необходим «учет потребностей учащихся, сложившейся у них системы ценностей, наличного опыта и сферы эмоционального отношения» [6, с. 131]. Интересными представляются мысли исследователя о возможном рассогласовании между общественным и индивидуальным опытом, общественной и индивидуальной системами ценностей. Преподавателю необходимо стремиться ликвидировать рассогласование, при этом «стоит задача определить ареал объектов, их объем, которые в совокупности обеспечили бы необходимую направленность ценностного отношения воспитуемой личности» [6, с. 130]. Подчеркнем, что современный социум, продуцирующий множественность нарративов, все более способствует ситуации «рассогласования», утраты ориентиров, недооценки духовно-нравственных традиций в мироощущении развивающейся личности обучающегося.

В монографии «Урок в современной школе» В.А. Онищук указывает на единство образовательных, воспитательных и развивающих задач в процессе обучения, объединённых «общей задачей всестороннего, гармонического развития учащихся» [10, с. 21] в контексте восприятия «человека как работника – производителя материальных и культурных благ» [10, с. 21]. Предполагаем, что логика рассуждений исследователя состоит в том, что только личность, являющаяся носителем высоких этических и эстетических ценностей, способна продуцировать высококачественные культурные блага.

Важно понимание, что словесное взаимодействие во всем многообразии форм занимает особое место в реализации воспитательного направления обучения. О влиянии и значении слова учителя говорил Ю. К. Бабанский: «Учительское слово должно быть более сильно окрашено эмоциями, личностным отношением к излагаемым проблемам. Все это будет способствовать усилению воспитательного влияния словесных методов» [2, с. 99]; В. А. Онищук – о преимуществах художественного слова: «Изучение литературы создает широкие возможности для воспитания нравственно-этических качеств личности [10, с. 23].

Таким образом, советская педагогика, следуя марксистско-ленинскому учению, постулировала достаточно прогрессивные позиции о всестороннем развитии личности и необходимости постоянного самообразования; о целостности учебного процесса в единстве образования и воспитания и необходимости активизации самостоятельности и творческой активности учащихся; о «усилении

умственного развития детей и повышении воспитательного эффекта обучения» [10, с. 38]». При этом роль учителя в формировании духовности молодежи, ее способности воспринимать и ориентироваться в информации, поступающей из разнообразных источников жизнедеятельности общества, значительна. Данные дидактические позиции рассматриваем как предпосылки к конструированию современного учебного нарратива и пониманию особенностей взаимодействия преподавателя и обучающегося в этом процессе.

В статьях современных исследователей оценка возможностей нарратива в образовательном пространстве достаточно высока. По мнению Е.В. Казанцевой «нарративный подход способен дать действенный инструментарий, позволяющий перейти на уровень саморефлексии и культурной рефлексии преподавателям и студентам в системе образования XXI века» [4, с. 27]. Воспитательное воздействие на обучающихся обеспечивает тот самый воздействующий или «манипулятивный» [7] характер нарратива: «С образовательной, педагогической точки зрения, важным свойством нарратива является не его информационная составляющая (собственно пересказ фактов), а воздействующий характер и оценочный компонент» [8, с. 215]. О. Н. Рябина, рассматривая важность нарративного подхода в образовании, а именно, в преподавании вузовских естественнонаучных дисциплин, говорит о важности формирования отношения обучающегося к знанию, что способствует становлению мировоззрения личности: «Наша задача – в ситуации высочайшей сложности науки <...> – не пытаться популярно пересказать то, на изучение чего люди тратят годы, но помочь людям выработать свое отношение к каждому открытию, к каждому событию, которое происходит в науке, и технике. Такие отношения в сумме и составляют мировоззрение» [12, с. 2125].

Е. В. Казанцева, подчеркивая близость нарративного подхода с концепциями социального конструкционизма, феноменологического анализа и герменевтики, говорит о необходимости погружения личности «в текст, как в контекст исторического сознания, задавая границы интертекстуальности» [4, с. 27], о разворачивании «духовного потенциала личности за счет формирования и углубления ее рефлексивных и эмпатических способностей» [4, с. 27]. Органически присущие нарративу характеристики транстекстуальности, возможности влиять и проявлять персональные смыслы в учебном нарративе несут формирующий потенциал для развития личности. Отметим, что культурно-исторический заряд нарратива также следует считать отправной точкой для формирования моральных оценок и убеждений.

У Е. В. Казанцевой определяем два направления перспективы использования нарративов: воспитательное – за счет наполнения учебной информации персональными эмоциями педагога активизировать чувства, познавательный интерес: «Нарративный подход позволяет сделать любой пласт знания личностным, самостным, пропущенным через себя свою систему ценностных установок» [5, с. 134]. Профессиональное направление реализуется за счет приобретения опыта личного анализа и конструирования нарративов: «Научить студентов работать с разнообразными формами нарратива и создавать свои профессиональные тексты» [5, с. 135].

А. В. Серый, А. А. Утюганов, М. С. Яницкий, определяя психологическое содержание и особенности применения в образовательной практике нарративных технологий формирования

ценностно-смысловых ориентаций личности, приводят статистические данные исследования, подтверждающие эффективность использования технологии в образовательном пространстве вуза. Так, педагогический эксперимент, направленный на актуализацию системы профессионально важных ценностей будущих офицеров, показал, что у курсантов экспериментальной группы при подготовке по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» итоговый уровень достиг почти 90 % – присутствует «существенное и статистически значимое увеличение уровня сформированности системы ценностно-смысловых ориентаций личности, проявляющееся в осознании, внутреннем принятии и реализации в деятельности профессионально значимых ценностей» [13, с. 88].

Подчеркнем, что в современном образовательном процессе валидной является классическая триединая цель для любого занятия, способы же реализации, в частности воспитательная составляющая, претерпевает изменения. Во-первых, в эпоху нарративов прямые декламации о правильности или неправильности тех или иных явлений и бытийных категорий не будут и не должны восприниматься как безапелляционная истина. Во-вторых, стремясь с первого класса общеобразовательной школы сформировать личность, в высшей школе обучающиеся в большинстве стремятся выстраивать собственное мнение на основании самостоятельно сделанных выводов. Таким образом, глубокое осознание и принятие мировоззренческих и поведенческих приоритетов обнаруживается только при успешном конструировании нарративов с эффектом мягкого, эксплицитного убеждения, формирующегося на сопоставлении комплекса нарративов, личного опыта обучающихся. Более того, в учебном нарративе все тексты-элементы должны быть не механически связаны воедино, хорошо продуманы возможные реакции обучающихся. Сопоставление мнений и нарративов способствуют созданию стойких убеждений обучающихся на основе рефлексии, осмысления. Роль преподавателя в процессе формирования нравственных установок все так же значительна. Однако, как справедливо отмечают исследователи, его позиция эволюционирует до преподавателя-фасилитатора: «преподаватель вуза принимает участие в осознании и принятии студентом профессионально важных ценностей на всех этапах, постепенно изменяя роль от прямого транслятора ценностей до фасилитатора их самостоятельного формирования» [13, с. 82].

Подготовка будущих педагогов, психологов, журналистов и др. специалистов, чья деятельность тесно связана с информационно-коммуникативными процессами, требует особенно тщательного изучения нарративных технологий и стратегий, как основного инструмента профессионального взаимодействия. М. В. Луканина, Л. К. Салиева отмечают необходимость знакомить студентов при изучении литературы и риторики с манипулятивными возможностями нарратива для обеспечения понимания и выявления способов влияния на реципиента: «В условиях зачастую агрессивного манипулирования жизненно важно проводить анализ нарративных текстов, учить студентов видеть, различать и противостоять оказываемому воздействию» [7, с. 219].

Последовательное использование в учебном процессе нарративов (как литературных произведений, так и личных нарративов) способствует осмыслению действительности и формированию понятий духовности, нравственности, что позволит обучающимся самостоятельно осваивать информацию и насаждаемые оценки беспорядочных нарративных атак массовой культуры на основании

мыслительных процессов и собственной системы ценностных ориентаций. Кроме того, наглядный анализ нарративов, в том числе с конфронтационными интерпретациями, необходим для исследования обучающимися возможностей и особенностей нарративов, подготавливает их критически подходить к поступающим информационным потокам, стремиться разграничивать факты, объекты и их субъективную словесно-образную передачу.

### Список литературы

1. **Актуальные вопросы обучения** и истории советской школы / ред. кол.: Е. Я. Голант, Г. Д. Кириллова, Н. Н. Петухов. – Л. : [б. и.], 1970. – 213 с.
2. **Бабанский, Ю. К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. **Брокмейер, Й.** Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопр. философии. – 2000. – № 3. – С. 29–42.
4. **Казанцева, Е. В.** Актуализация идей нарративной педагогики в условиях лично-ориентированного образования высшей школы / Е. В. Казанцева // Гуманитарium. – 2017. – № 1 (2). – С. 26–28.
5. **Казанцева, Е. В.** Применение нарративного подхода в психолого-педагогическом образовании студентов / Е. В. Казанцева // Современная психология: теория и практика : материалы III междунар. науч.-практ. конф., (г. Москва, 30 дек. 2011). – М., 2011. – С. 132–136.
6. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
7. **Луканина, М. В.** Нарративное манипулирование [Электронный ресурс] / М. В. Луканина, Л. К. Салиева // Государственное управление. – 2014. – Вып. 46. – С. 210–225. – Режим доступа: [http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2014/vipusk\\_46\\_oktjabr\\_2014\\_g./lukanina\\_salieva.pdf](http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2014/vipusk_46_oktjabr_2014_g./lukanina_salieva.pdf) – Загл. с экрана. – Дата обращения : 15.08.2022)
8. **Луканина, М. В.** Нарративный метод в образовании / М. В. Луканина // Магия ИННО : новые измерения в лингвистике и лингводидактике : сб. науч. тр. : в 2 т. / [отв. ред. Д. Н. Новиков]. – М., 2017. – Т. 2 – С. 214–218.
9. **Милостивая, А. И.** Аксиологический потенциал прямой, косвенной и несобственно-прямой речи журналистского газетного нарратива / А. И. Милостивая // Гуманитарные и юридические исследования. – 2016. – № 4. – С. 240–245.
10. **Онищук, В. А.** Урок в современной школе : пособие для учителей / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1986. – 191 с.
11. **Парамонова, М. И.** Функционирование гипертекстовых переходов в сетевом новостном политекстовом нарративе (на материале веб-версий англоязычных газет) / М. И. Парамонова // Филологические науки. – 2022. – Т. 15, вып. 6. – С. 1927–1934.
12. **Рябинина, О. Н.** Нарративный подход в преподавании физики будущим инженерам [Электронный ресурс] / О. Н. Рябинина // Интеграция науки и практики в профессиональном развитии педагога. –

Режим доступа: [https://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf6/22.pdf](https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf6/22.pdf) – Загл. с экрана. – Дата обращения : 29.08.2022.

13. Утюганов, А. А. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике / А. А. Утюганов, М. С. Яницкий, А. В. Серый // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 76–92.
14. Чанышева, З. З. Меганарратив как инструмент структурирования медийной информации / З. З. Чанышева // Медиалингвистика. – 2021. – № 8 (3). – С. 206–218.

**Maximenko A. A.**

### **Narrative construction: manipulative or axiological potential?**

*The article considers the narrative from perspective of its formative possibilities for the formation of student personality in the field of higher education. Narrative characteristics are highlighted that in the mass media and political discourses are closely related to informational manipulation. It is determined that in the educational narrative its essential characteristics are subordinated to the implementation of the main learning functions. The author connects the forming potential of the narrative with the value orientations of young people. The use of narrative construction in the university educational process contributes not only to the implementation of the upbringing component of education, but also to the development of narrative technologies by students as the main tool for professional interaction.*

**Key words:** *narrative, narrative manipulation, educational narrative, upbringing potential, value formation.*

УДК 378.091.12:159.923.2

**Малькова Марина Александровна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
[miel78@mail.ru](mailto:miel78@mail.ru)

### **Саморазвитие преподавателя высшей школы как ценностная и смысложизненная ориентация личности**

*В статье с позиции философской, психологической и педагогической мысли исследуется процесс саморазвития преподавателя высшей школы как ценностная и смысложизненная ориентация личности. Целью настоящей работы является сущностный анализ понятия «саморазвитие личности», «профессиональное саморазвитие преподавателя высшей школы» через призму трансформации*

*смыслжизненных ориентаций на базе ценностной ориентации на саморазвитие, как следствия динамичной надситуативной активности. Доказывается, что мотивирующими источниками, стимулирующими саморазвитие, а также способность личности к самодетерминации, являются ценностные ориентиры, а также уровень притязаний (смыслжизненные ориентации).*

**Ключевые слова:** профессионально-личностное саморазвитие, преподаватель высшей школы, ценностные и смыслжизненные ориентации, самоутверждение, самодетерминация, самоактуализация.

В динамично развивающемся мире возрастают требования к профессионализму педагога, повышению уровня его информационной культуры, социальной мобильности, формированию новых профессиональных компетенций, все это актуализируется в профессиональной самореализации. Сегодня перед преподавателями высшей школы стоят стратегические задачи, которые невозможно решить без профессионального саморазвития. С одной стороны, качество образования зависит от государственной политики в сфере образования, а с другой, наблюдается прямая зависимость между профессионализмом преподавательского состава и качеством образованности, воспитанности и компетентности выпускаемого специалиста.

Дефиниция «саморазвитие» содержит достаточное количество трактовок, а именно: самодвижение (Ф. Гегель, И. Кант, Г. С. Сковорода, И. Г. Фихте, Ф. В. Шеллинг), деятельность, внутренняя активность (В. И. Андреев, Г. А. Балл, М. И. Боришевский, Г. С. Костюк, С. Л. Рубинштейн, П. Р. Чамата), потребность (Н. А. Бердяев, И. С. Булах, С. Д. Максименко, Э. А. Помиткин), способность, характеристика (Е. И. Исаев, В. Г. Маралов, В. И. Слободчиков), изменение (М. Хайдеггер, Ф. Энгельс, К. Маркс, С. Л. Франк, Н. Р. Битянова, П. В. Лушин, М. К. Мамардашвили, А. В. Суворов, Г. А. Цукерман), процесс (Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Ф. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо), механизм (З. С. Карпенко, Т. М. Титаренко, В. М. Ямницкий), технология (П. Ф. Каптерев, Ю. А. Лобейко, Г. К. Селевко).

Заметим, что в философии, саморазвитие рассматривается как «развитие, происходящее по внутренним причинам, независимо от внешних факторов» [3]. Философское осмысление эволюции представлений о саморазвитии личности, по нашему мнению, заключается в следующем: человека можно сравнить с саморазвивающейся системой; развитие личности реализуется наиболее эффективно в процессе саморазвития, в результате которого формируются необходимые качества. В целом, саморазвитие личности можно считать личностно-практическим преобразованием с целью полноты индивидуального самовыражения и социального служения.

В психологии одним из признаков гуманизации является повышенное внимание к феноменам, обозначаемым понятием «само» (саморазвитие, самосознание, самореализация, саморегуляция, самоактуализация и т.п.), поскольку они позволяют акцентировать ведущую роль человека в организации своей жизни и окружающей социальной среды и актуализировать его ответственность в этих процессах [8, с. 4]. В психоаналитическом словаре термин «саморазвитие» имеет две трактовки: саморазвитие (self-development) как спонтанное развитие и саморазвитие (self-evolution) как развитие

через совершенствование личностных качеств [5]; в большом толковом психологическом словаре саморазвитие рассматривается как совершенствование, движение к эмоциональной и когнитивной зрелости или (по А. Маслоу) – поступательное движение к самоактуализации [6].

Проблема личностного саморазвития тесно связана с экзистенциальным существованием человека, постоянным осуществлением выбора себя, значимой деятельности, поступков, поведения, отношений, которые человек должен учитывать и реализовать в процессе жизнедеятельности. Вполне уместными здесь являются слова М. Мамардашвили, что экзистенция – это «то, что ты должен сделать здесь и сейчас. Она исключает откладывание на завтра или перекладывание на плечи другого: на плечи ближнего, на плечи нации, государства, общества. Ты должен сам ... потому, что, в конце концов, все решается там, в той точке, где мы стоим – и движемся внутрь себя. Никакая сила внешних событий не решит наших проблем, если мы сами не ангажированы в их решении» [4, с. 55].

Основную сущностную характеристику и внутренний механизм саморазвития составляет сознательное качественное самоизменение, что и обеспечивает саморазвитие личности, формирование способности к самодетерминации. «Внутренняя свобода», «разрывы детерминации» – понятия, которые отражают принципиальную возможность саморазвития. Целенаправленное саморазвитие является качественным показателем процесса становления субъектности человека, тенденция к саморазвитию является естественным стремлением человека. Мотивирующими источниками саморазвития личности, обеспечивающими саморазвитие, а также способность к самодетерминации, являются ценностные ориентиры, а также уровень притязаний (смысложизненные ориентации). Мотивация для саморазвития является важным аспектом и инструментом самоактуализации личности и характеризуется устойчивой обобщенной личностной позицией, которая проявляется в виде ряда склонностей к типовому реагированию в различных ситуациях и определяет вектор личностного и общественного существования личности.

В контексте нашего исследования важны ключевые идеи Н. А. Бердяева [1] о том, что в развитии личности важным является стремление человека к постоянному «самосовершенствованию», что делает саморазвитие и творческий процесс близкими, позволяя также утверждать о непрерывности и потенциальной бесконечности процесса саморазвития.

Потребность в саморазвитии определяет отношение индивида к самому себе, при котором формируется готовность к изменению собственной жизнедеятельности и поиску возможностей максимальной самореализации. Потребность в саморазвитии возникает тогда, когда индивид осознает не только собственный этап развития, но и определяет зону потенциального расширения потребностей и возможностей.

Саморазвитие, в широком толковании, мы определяем как активность личности, обусловленную проецированием внутренних потенциалов, объективно обеспечивающих такую смену состояний личности, где каждое последующее состояние усовершенствует личностные качества и как следствие окружающую действительность. В научной литературе встречается определение понятия «осознанное саморазвитие личности», которое трактуется как «саморазвитие личности», при котором внутреннее самообогащение осознаваемо, одобряемо и желаемо.

Профессиональное саморазвитие неотделимо от личностного, в основе обоих процессов лежит принцип развития, он детерминируется способностью личности превращать жизнедеятельность в предмет практической перестройки, и приводит к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

К движущим силам профессионально-личностного саморазвития, как впрочем, и других процессов становления, развития человека, можно отнести внутренние противоречия, возникающее у личности как субъекта деятельности: между целями, задачами и имеющимися для их достижения средствами; между стремлениями и возможностями для их удовлетворения; между тенденцией к изменениям и сложившимися стереотипами; между старым и новым в жизни человека. Противоречия отражают широкую гамму различий и оттенков познания и реализации человеком самого себя (в мышлении, общении, поведении, деятельности).

Заслуживают внимания выделенные В. А. Сластениным механизмы, обеспечивающие профессиональное саморазвитие педагога, к которым относятся: самосознание, понимание, признание, принятие своего «Я»; самоопределение, обозначение границ своего «Я»; самоактуализация, проявление и высвобождение того, что заложено и сформировано в «Я» личности; самореализация, реализация потенциала «Я»; самодеятельность, которую человек осуществляет как субъект и в которой он объективирует и разворачивает свое «Я»; саморегуляция, соединенная с управлением человеком различными сторонами своей личности и с их интеграцией; самостроительство, целенаправленное культивирование и развитие определенных (ценностно-значимых) способностей, качеств личности; самоидентификация, отождествление себя с определенной позицией, ролью; самооценка, соотнесение «себя актуального» и «себя потенциального» по разным параметрам [7]. Выделенные В. А. Сластениным механизмы профессионального саморазвития педагога, по нашему мнению, характеризуют процесс саморазвития преподавателя как ценностную и смысложизненную ориентацию, направленную на совершенствование себя в профессиональной деятельности.

Профессиональное саморазвитие преподавателя высшей школы – процесс системной, целенаправленной работы по улучшению профессионализма через самообразование, и только наличие ценностной и смысложизненной ориентации к педагогической деятельности способно стать тем мотивом, который обеспечит процесс профессионально-личностного развития и профессионального роста.

Обобщая толкование психологов, философов, педагогов относительно процесса саморазвития личности, адаптируя его к проблеме исследования, саморазвитие преподавателя высшей школы, мы рассматриваем с позиции ценностной смысложизненной ориентации, а данный механизм системен, так как профессиональное развитие не может протекать без личностного совершенствования, этот процесс целесообразно рассматривать, как систему профессионально-личностных изменений. Профессионально-личностное саморазвитие это сознательная, целенаправленная и управляемая активность личности, цель которой заключается в «самоизменении», что и обеспечивает профессиональный рост, и личностное совершенствование в рамках той социальной действительности, которую определяет профессиональная деятельность. Основным психологическим принципом саморазвития (механизмом детерминации)

является трансформация смысложизненных ориентаций личности вследствие динамичной надситуативной активности (ценностная ориентация на саморазвитие), установки (инициация саморазвития), доминирующих ценностей (содержательное наполнение процесса саморазвития), а также личностного отношения, значимости деятельности и ее эмоциональная окраска. Для успешного актуалгенеза саморазвития, как субъектной деятельности необходима благоприятная социальная ситуация с учетом определенных закономерностей становления субъекта саморазвития и соответствующих формирующих действий как целостной системы обучения средствам саморазвития.

Значимыми формами саморазвития преподавателя высшей школы как ценностной и смысложизненной ориентации есть самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация. Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. Самосовершенствование отражает стремление приблизиться к некому идеалу. Самоактуализация – обнаружить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни. Все три формы тесно связаны друг с другом.

Ценностная и смысложизненная ориентация преподавателя высшей школы к профессиональному саморазвитию возникает вследствие принятия решения усовершенствоваться, развиваться, что знаменует сознательный выход из зоны личностного и профессионального комфорта, что в свою очередь, в последующем, предоставит личности возможность расширить зону комфорта. Профессиональное саморазвитие личности обусловлено внутренней и внешней мотивацией, степенью стремления к успеху (проектирование профессионального будущего) и наличием профессиональной мобильности.

Подводя итог, отметим, что профессиональное саморазвитие преподавателя высшей школы, как процесс самоактуализации личности, ориентирован на высокие достижения в области педагогической деятельности, преподаватель сознательно, активно и самостоятельно формирует свои ценностные ориентиры и смысложизненные профессионально-личностные позиции, определяя через собственное «профессионально-жизненное пространство», создавая условия и перспективы для дальнейшего профессионально-личностного роста, через четкое осознание двух составляющих профессиональной жизни как субъективной реальности: окружающего мира профессионально-педагогической культуры и собственного внутреннего мира. Вследствие этого происходит восхождение от адаптивного типа в реализации им своих профессиональных отношений на уровне профессионального воспроизведения, к преобразующему типу – на уровне профессионального жизнетворчества. Важную роль в саморазвитии играет самопрогнозирование, при помощи которого личность определяет возможности своего профессионально-личностного роста, выделяет требования, на которые необходимо ориентироваться. Важно проектировать результаты деятельности, поведения и непосредственно себя в новых профессиональных координатах. Содержание и направленность самопрогнозирования определяют ориентации на профессиональный рост, поведение в социуме; направленность на проектирование собственных действий в контексте динамики внешних ситуаций; прогнозирование себя на разных временных этапах профессионально-личностного онтогенеза.

Основная идея проблемы профессионального саморазвития преподавателя высшей школы – это идея детерминации развития личности в деятельности, именно поэтому целесообразно рассматривать процесс профессионального саморазвития преподавателя через призму личностного соответствия профессии и успешной деятельности в ней. Одним из аспектов саморазвития в деятельности есть наличие аутопсихологической компетентности, т.е. готовности и способности к целенаправленной работе по изменению профессионально-личностных черт и поведенческих характеристик. Аутопсихологическая компетентность проявляется в умении преподавателя использовать потенциал личностных ресурсов, умении создавать благоприятную, для деятельности среду путем изменения своего внутреннего состояния за счет закрепления, расширения знаний, преодоления деструктивных состояний через личностные усилия, создания волевой установки на достижение значимых результатов, это и отражает ценностную и смысложизненную ориентацию – формирование и совершенствование себя в профессионально-педагогической деятельности и через нее.

#### Список литературы

1. Бердяев, Н. А. О человеке, его свободе и духовности: избр. тр. / Ред.-сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская. М. : Изд-во МПСИ : Флинта, 1999. – 311 с.
2. Власова, Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию: дисс. .. канд. пед. наук./ Е. А. Власова. – 2008, Саратов. – 231 с.
3. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной среде / Л. А. Костырева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
4. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996. – 432 с.
5. Овчаренко, В. И. Англо-русский психоаналитический словарь / В. И. Овчаренко. – М. : 2003. – 808 с.
6. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М. : Вече, АСТ, 2001. – Т. 1-2. – 1152 с.
7. Сластенин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samorazvitie-uchitelya> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.05.2022.
8. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... докт. психол. Наук / М. А. Щукина. – СПб, 2015. – 355 с.

**Malkova M. A.**

#### **Self-development of a high school teacher as a value and life orientation of a person**

*The article examines the process of self-development of a high school teacher as a value and life orientation of a person from the standpoint of philosophical, psychological and pedagogical thought. The purpose of this work is an essential analysis of the concept of «personal self-development», «professional self-*

*development of a higher school teacher» through the prism of the transformation of life-meaning orientations based on value orientation to self-development, as a consequence of dynamic suprasituative activity. It is proved that the motivating sources that ensure self-development, as well as the ability of a person to self-determination, are value orientations, as well as the level of claims (life orientations).*

**Key words:** *professional and personal self-development, higher school teacher, value, life-meaning orientations, self-affirmation, self-determination, self-actualization.*

УДК 377.4

**Наваррете Рейес Мария дель Кармен,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка,  
Центральный университет «Марта Абреу» Лас-Вильяс,  
г. Санта Клара (Куба)  
*mnavarr@uclv.edu.cu*

**Алонсо Пас Сильвия,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка,  
Центральный университет «Марта Абреу» Лас-Вильяс,  
г. Санта Клара (Куба)  
*silviaa@uclv.edu.cu*

**Родригес Гонсалес Роберто,**  
магистр психопедагогики, доцент,  
доцент кафедры психологии,  
Центральный университет «Марта Абреу» Лас-Вильяс,  
г. Санта Клара (Куба)  
*robertorg@uclv.edu.cu*

## **Образование научной культуры в Центральном Университете «Марта Абреу» Лас-Вильяс, Куба**

*В статье анализируется процесс образования научной культуры в Центральном университете «Марта Абреу» Лас-Вильяс, Куба, выделяются теоретические основы и лингводидактическая стратегия образования научной коммуникации.*

**Ключевые слова:** *научная культура, научная коммуникация, образование научной коммуникации.*

Роль науки в обществе с каждым днем все больше возрастает, что требует воспитания научной культуры всех граждан. В этом смысле образование должно привлекать внимание граждан к научной культуре, показывать, что наука, технологии и инновации являются человеческими конструкциями, которые также отражают желания, интересы и ценности людей.

Центры высшего образования призваны способствовать подготовке и развитию научной культуры преподавателей, студентов и специалистов в целом, так как они являются учреждениями, в которых

осуществляется важная научно-исследовательская деятельность, устанавливаются обменные связи с производственными и сервисными предприятиями, принимать активное участие в решении образовательных, экономических, социальных и культурных проблем страны.

На успех вышеупомянутой деятельности влияет ряд факторов, и человеческий фактор является одним из важнейших. Люди, участвующие в этих действиях, должны иметь прочные знания по своим дисциплинам, развивать навыки интеллектуальной и научной работы, отличаться ценностями и уровнем научной культуры.

Преподаватели и студенты Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс активно участвуют в научно-исследовательских и дополнительных задачах, чтобы внести свой вклад в области своей профессиональной подготовки в решение возникающих социальных, культурных и образовательных проблем в сообществах. Эти задания позволяют учащимся не только связываться с сообществами, со своей будущей трудовой деятельностью, с миром своей профессии, с рабочими центрами и другими пространствами, но и развивать навыки и умения индивидуальной и коллективной работы.

Цель данной работы – представить опыт образования научной культуры в Центральном университете «Марта Абреу», Лас-Вильяс, Куба.

Попытка конкретизировать понятие культуры является трудной задачей, так как до сих пор нет единого мнения среди различных исследователей и авторов по поводу ее определения. Однако при поддержке тематических осей, общих для различных позиций, можно разработать критерии и точки зрения, позволяющие проводить практическую работу.

Историческое развитие культуры происходит совместно с процессом возникновения и развития человека как общественного существа, даже когда этот процесс не находит адекватного отражения в его сознании [1, с. 22].

Только после XVIII века социальная теория нуждалась в разработке концепции «культуры». Именно осознание эпохи Возрождения и значительных изменений, происшедших в общественной жизни, открыло возможности для развития учения о преобразующих возможностях человека и для более глубокого изучения различных форм человеческой деятельности.

Освобождение светской жизни от «божественных предсказаний» означает, что мир культуры все больше ценится как нечто, созданное самим человеком. Великие географические открытия, европейская колониальная экспансия, развитие науки и техники предложили более широкое измерение силы человека и более глубокое видение того, что он создал с древних времен до наших дней, и что он способен создавать.

Прошли те времена, когда культура понималась как совокупность личностных качеств человека, характеризующих уровень его нравственного совершенства. Внедрение научно-технических достижений с XX века и их преемственность в XXI веке сделали возможными контакты между народами, регионами и континентами, и таким образом укрепилась межкультурные контакты и раскрылась всеобщность социально-экономических функций культуры и продемонстрирован ее историко-социальный характер.

Гирц [2, с. 88] рассматривает культуру как образец исторически передаваемых значений, сгруппированных в символы, то есть систему врожденных концепций, выраженных в символической форме, посредством которых субъекты общаются, сохраняя и развивая свои знания и отношения к жизни.

Солис [3, с. 63] устанавливает, что культура может быть определена как объединенный набор способов действия (образ жизни, обычаи и т. д.), способов мышления (философии, идеологии, верования, ценности и т. д.) и способы чувствования (желания, коллективная память, архетипы и т. д.), которые воспринимаются, разделяются и передаются сообществом, которое осознает себя.

Культура, по Шейну [4, с. 25], представляет собой набор основных предположений, которые группа создает, открывает и развивает в процессе обучения тому, как справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции, и которые работают, по крайней мере, достаточно хорошо, чтобы их можно было считать обоснованными и которым можно было бы научить (мы можем добавить обязательное) для новых членов как правильный способ восприятия, мышления и чувства по отношению к этим проблемам.

Признание культуры таким образом предполагает признание того, что ее можно анализировать на трех структурных уровнях: уровень видимых артефактов, представляющих собой поверхность культуры, осязаемых и видимых аспектов культурной деятельности (форма вербального и невербального выражения – один из компонентов этого уровня); уровень ценностей, регулирующих поведение индивидов, групп и общества в целом, представленный социальными принципами, философиями, целями и стандартами, обладающими внутренней ценностью; уровень основных лежащих в основе допущений, определяющих то, как члены общества воспринимают, думают и чувствуют.

Эти уровни имеют большое значение для процесса образования научной культуры.

Понятие научной культуры на протяжении всего XX века развивалось в результате влияния научно-технического предпринимательства.

Это понятие перемещалось между перспективой науки, развитием ее образования и структур и перспективой общества продвигать научную культуру населения в целом, поскольку понималось, что его отношение к науке и технике является важным фактором для научно-технического развития.

Отсутствие научной культуры считается социальной проблемой, выходящей за рамки гражданства. Люди с научной культурой лучше подготовлены к пониманию мира, выражению мнений, критериев, принятию решений, взаимодействию и вмешательству, среди прочего. Научная культура влияет на образ мышления, поведение человека, на создание благоприятной среды для развития человека как личности.

«Научная культура понимается как понимание социальной динамики науки, таким образом, что они вплетены во взаимоотношения между производителями научного знания и другими социальными группами, все они как участники будущей культуры, производящие смыслы, чьи истоки и обоснования исходят из различных практик, интересов, нормативных кодексов и властных отношений, понимаемых как непрерывная эволюция» [5, с.110].

Для данного автора существенным является анализ взаимосвязи между процессами конструирования научной культуры общества, в которой процессы коммуникации научных результатов и ценностей, общедоступных знаний, социального восприятия разногласий между экспертами или социального конструирования интерпретации различных аспектов, связанных с самим знанием.

Замаррон [6, с. 139] считает, что человек с научной культурой нуждается в информации, а также в обучении и навыках, которые позволяют ему поместить знание в его сущность и значение.

Научная культура – одна из основных специализированных форм культуры, в которой реализуется ее познавательная функция и которая за счет накопления и приумножения знаний обеспечивает процессы культурного воспроизводства и развития цивилизации. Таким образом, научная культура представляет собой совокупность знаний, убеждений, ценностей, моделей поведения, этических норм, юридических установлений, которые характерны для того или иного общества на определенной стадии его культурного развития [7, с. 38].

Образование научной культуры в Центральном университете «Марта Абреу» Лас-Вильяс.

По понятию образования можно найти несколько определений, которые подчеркивают определенные аспекты. Есть авторы, которые считают образование процессом, производящим изменения и преобразования в людях, подготавливающим их к выполнению работы; другие считают, что первой и наиболее радикальной из этих трансформаций является обучение мышлению, для которого необходимым условием является создание образовательных ситуаций, побуждающих человека признать, «что его не устраивает собственная инертность» и что, следовательно, он обязан проблематизировать, искать ответы, участвовать, решать.

Научная коммуникация является общественным явлением, представляет собой потребность человека и составляет основной механизм существования и развития науки. Это процесс обмена между членами научных сообществ, направленный на обобществление результатов научно-исследовательской деятельности с целью содействия существованию и развитию науки, научной культуры населения. Этот процесс тесно связан с исследовательским процессом и включает в себя этапы отбора и обработки информации, производства новой информации и передачи результатов для социализации по различным каналам и сетям.

Согласно Наваррете [8, с. 20], образование научной коммуникации в высших учебных заведениях представляет собой процесс, который обновляет у студентов вуза теоретические и практические знания, связанные с научным дискурсом, языком науки, особенностями письменного и устного текста, и процессы его производства; особенности дискурсивных жанров (научная статья, научный реферат, монография и др.), которые используются в данном виде коммуникации, и языковые ресурсы каждого из них; текстовые типологии, наиболее употребляемые в научном тексте: изложение, аргументация, определение, описание; специализированная терминология каждой отрасли знаний; стили и стандарты для ссылок и цитирования. Он также охватывает развитие основных навыков поиска информации ее обработки и понимания; выбор источников информации; производство научного текста с целью сообщения и обобществления результатов научно-исследовательской работы; управление информационными и коммуникационными технологиями и публикация результатов.

По мнению авторов данной работы, процесс образования научной коммуникации должен начинаться с бакалавриата и продолжаться в аспирантуре, чтобы отвечать интересам и потребностям обучающихся, совершенствовать научно-исследовательский процесс, социальную, научную и профессионального образования студентов вузов и способствовать развитию их научной культуры.

Кроме того, он должен быть связан с учебными планами различных университетских профессий, начинаться с первого года обучения в университете, включать стратегии, действия, действия и задачи, которые связаны с академическими знаниями, которые студент приобретает на разных этапах своей профессиональной деятельности. обучение с научно-студенческой деятельностью и университетской подготовкой, и опираться на лингводидактическую стратегию образования научной коммуникации.

В Центральном университете «Марта Абреу» Лас-Вильяс была разработана лингвистическая стратегия, направленная на образование научной коммуникации и развитие научной культуры студентов, преподавателей и специалистов.

Эта стратегия теоретически основана на философии, психологии, социологии, педагогике и лингвистике.

В качестве общего метода применялся диалектико-материалистический метод и предполагалась качественная исследовательская парадигма, что обусловлено ее гибкостью и способностью адаптироваться в зависимости от изменений, которые могут происходить в исследовательском процессе; за то, что позволяет понять образовательные контексты, за то, что подходит для исследователей, заинтересованных в изучении значений человеческих действий с точки зрения самих социальных агентов.

Исследование носило исследовательско-описательно-объяснительный характер.

Методы, использованные в исследовании: включенное наблюдение, анализ документов, контент-анализ, анкетирование, интервью.

Стратегия состоит из общей цели и этапов, которые содержат цели, действия, методы, приемы, средства, сроки выполнения и ответственных лиц.

Общая цель стратегии была раскрыта в начале этого сегмента, поэтому ниже будут представлены только этапы и их цели.

### 1. Диагностический этап

Задачи: Диагностировать коммуникативные навыки для письменного и устного научного общения, а также диагностировать морфосинтаксические, лексические, орфографические и редакционные ошибки, присутствующие в текстовых образцах.

### 2. Этап стратегического планирования

Цель: Разработать действия, направленные на совершенствование навыков классификации, обработки и переработки собранной или полученной информации и использования ее для точного, четкого, последовательного и объективного сообщения результатов своей работы научному сообществу и обществу.

Следует отметить, что среди предлагаемых форм обучения – тренинги, курсы и семинары.

### 3. Фаза выполнения

Цель: выполнить стратегические действия, запланированные на этапах диагностики и планирования.

#### 4. Этап стратегической оценки

Цель: оценить осуществимость реализации стратегии.

Следует отметить, что этический аспект учитывается в процессе формирования научной культуры в связи с тем значением, которое он имеет для этого процесса. Отсюда среди целей программ, разрабатываемых для обучения научной коммуникации, особое место занимают те, которые направлены на повышение ценности научной культуры, социальной и межкультурной значимости научной коммуникации в профессиональной подготовке.

Ценности, на которые больше всего влияют, – это честность, объективность, сотрудничество, уважение, ответственность и добросовестность; Внимание также уделяется таким аспектам, как необходимость быть в курсе событий в своей области знаний, быть организованным, учиться работать в команде, сотрудничать, учить несколько языков.

Таким образом, одним из способов образования научной культуре, разработанным в Центральном Университете «Марта Абреу» Лас-Вильяс, Куба, является лингводидактическая стратегия образования научной коммуникации. Эта стратегия состоит из четырех этапов, которые, в свою очередь, содержат цели, действия, методы, приемы, средства, дату завершения и ответственных лиц. Выделены курсы, тренинги и *workshops* как способы организации процесса образования научной коммуникации. Особое внимание уделяется этике и ценностям, таким как честность, объективность, сотрудничество, уважение, ответственность и добросовестность, а также аспектам, связанным с обновлением знаний, организацией, образованием командной работе, сотрудничеством и владением несколькими языками.

#### Список литературы

1. **Guadarrama, P. y Pereliguin, N.** Lo universal y lo específico en la cultura. UNINCCA, Bogotá. 1998. – 22 p.
2. **Geertz, C.** La interpretación de las culturas. España. 1973. – 38 p.
3. **Solís, P.** Cultura organizacional y transferencia de modelos organizacionales: Un proceso complejo de carácter tecnológico y cultural. Argumentos para un debate sobre la modernidad. México. 1994. – 63 p.
4. **Schein, E.** La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica. España. 1988. – 25 p.
5. **Vaccarezza, L. S.** Exploraciones en torno al concepto de cultura científica. En FECYT, Resúmenes del Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas de Ciencia y Tecnología. Madrid. 2008. – 110 p.
6. **Zamarrón, G.** De cultura científica y anexas. En VVAA Universidad, comunicación y ciencia: contrastes. México, Universidad de Baja California. 2006. – 139 p.
7. **Саберова, М. Ш.** Понятие и функции научной культуры. Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being. – 2016. – С. 35-45.
8. **Navarrete, Ma. del C.** Informe científico-técnico del proyecto Formación en Comunicación Científica de los Universitarios. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba. 2014. – 20 p.

**Navarette Reyes M. del K.,  
Alonso Pas S.,  
Rodrigues Gonsales R.**

### **Training in scientific culture at the Central University «Marta Abreu» of Las Villas, Cuba**

*The article analyzes the process of formation of scientific culture at the Central University «Marta Abreu» of Las Villas, Cuba, highlighting the theoretical foundations and the linguodidactic strategy for training in scientific communication.*

**Key words:** *scientific culture, scientific communication, training in scientific communication.*

УДК 37.01

**Нанаева Борят Балаудиновна,**  
доктор философских наук, доцент,  
профессор кафедры философии, политологии и социологии  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный  
педагогический университет»,  
г. Грозный, Чеченская Республика  
*Bara\_aldi@mail.ru*

## **Гуманизация образования как важнейший социально-педагогический принцип воспитания (региональный аспект)**

*В статье на основе философско-культурологического анализа установлена объективная закономерность гуманизации системы образования в условиях ценностного вакуума, образовавшегося в общественном сознании под воздействием радикальных социокультурных, экономических и политических преобразований в мире. В ходе изучения проблемы была обоснована важная методологическая гипотеза о положительном влиянии на процесс гуманизации образования системы этнокультурных ценностей. Выявлены функции образования, как процесса интеллектуального и культурного развития человека, направленного на модернизацию российского общества.*

**Ключевые слова:** *человек, гуманность, образование, воспитание, педагогика, культура, ценности.*

Актуальность гуманизации образования обусловлена ценностным вакуумом, который образовался в общественном сознании под воздействием радикальных социокультурных, экономических и политических преобразований в мире. К сожалению, глобальный технократизм, как метод мышления и принцип деятельности члена индустриального общества, ведет к дегуманизации

образования, и человек, провозглашенный еще просветителями эпохи Возрождения высшей ценностью, стал придатком техники, бездушным «ресурсом» общества.

В этих условиях перед обществом встала задача – формирование гуманистической философии образования, направленной на создание нравственной гармонии в мире. Эта философия направлена на пересмотр содержания всей системы социально-нравственного и общекультурного развития российского общества. Ее важнейшей целью стала гуманизация сферы образования, как стратегии государственной политики.

Таким образом, гуманизация образования (от лат. *humanus* – человеческий, человечный) – это объективная потребность общественного развития, основным вектором которого является воспитание человека. В связи с этим, встала необходимость всестороннего переосмысления системы образования и стоящих перед ней задач. Так, на протяжении последних десятилетий в сфере образования на государственном уровне были допущены нарушения, в результате которых преподавание оказалось оторванным от сферы воспитания, а патриотизм вообще был предан остракизму. Из образовательных программ исчезли классические произведения русского и других народов многонациональной страны, героические имена и славные страницы ее истории. Взамен целенаправленно насаждались ценности рыночных отношений: бизнес, конкуренция, принципы индивидуализма, бездушие. Поэтому неудивительно, что слова бывшего Министра образования В. М. Филиппова прозвучали, тогда как приговор: «Системы образования, которая включает в себя обучение и воспитание, у нас нет... У нас ведь душа на первом месте, а душа – это воспитание, которой сегодня нет» [10].

Философия всегда стремилась не только осмыслить существующие системы образования, но и определить его ценности и идеалы. В этой связи можно вспомнить имена Платона, Аристотеля, Яна Амоса Коменского, Жан Жака Руссо и других, кому человечество обязано осознанием культурно-исторической ценности образования. А в XX веке крупнейшие мыслители выдвигали проекты новых образовательных институтов. Широко известны имена В. Дильтея, Д. Дьюи, М. Бубера, К. Ясперса и других, чье наследие вошло в золотой фонд философии образования.

Гуманизм, как особая система взглядов и мировоззрение, как решительная победа над средневековым мировоззрением, сложился в эпоху Возрождения. Его основоположниками стали великие гуманисты Дж. Боккаччо, Т. Кампанелла, Т. Мор, М. Монтень, Ф. Петрарка, Ф. Рабле. На смену аскетизму с его отрицанием всего земного, пришел идеал жизнерадостного, сильного духом и телом, человека, «царя природы» и «центра Вселенной». Затем эти идеи нашли почву в гуманизме эпохи Нового времени, провозгласившего приоритет разумного начала в человеке по принципу: «я мыслю, следовательно, существую» (Р. Декарт).

На рубеже XIX-XX вв. ведущие социологи Э. Дюркгейм, М. Вебер, Г. Зиммель сформулировали проблему гуманизации образования, а в середине прошлого столетия ее активно разрабатывают М. Хоркхаймер, Х. Арндт, Э. Фромм, Ф. Кумбс, и др.

В российском обществе идеи гуманизма нашли отражение в философии Н. А. Бердяева, С. Булгакова, К. Д. Кавелина, Л. П. Карсавина, А. Ф. Loseва, В. В. Розанова, В. С. Соловьева, П. А. Флоренского, П. Я. Чаадаева, Э. В. Ильенкова И. А. Ильина, Н. О. Лосского и др., в исторических

трудах С. М. Соловьева, В. О. Ключевского, и др., педагогические идеи образования в работах И. И. Бецкой, Е. Р. Дашковой, Н. П. Енгальчева, Н. И. Новикова, К. Д. Ушинского.

Большое внимание проблеме духовной культуры и функционирования системы образования уделяется в современной отечественной литературе. В период, охватывающий 90-е годы XX – начале XXI вв., появился ряд работ, посвященных различным аспектам проблемы. Сложное взаимодействие образования, философии и идей гуманизма, как принципов общественного развития, показано в работах В. П. Старжинского, Т. А. Рубанцовой, Ш. А. Амонашвили, О. В. Нединой.

Социально-философский анализ ценностной основы этнической культуры чеченцев и их роль в формировании личности содержится в работах местных исследователей: Ш. М.-Х. Арсалиева [1], М. М. Бетильмерзаевой [4, с. 22–24], В. Ю. Гадаева [5], Д. Д. Межидова [9], Мусы Ахмадова [2]. Несмотря на дискуссионность ряда аспектов проблемы, авторы единодушны в том, что в традиционной культуре заложен глубокий гуманистический потенциал, который позволяет этносам сохранять свою идентичность, не взирая ни на какие вызовы времени.

Вместе с тем, несмотря на широкий спектр проблем, рассмотренных учеными, все же недостаточно работ, в которых освещаются региональные аспекты гуманизации системы образования с его богатым этнопедагогическим потенциалом.

Исходя из актуальности проблемы и недостаточной изученности этнокультурного многообразия, автором ставится цель: рассмотрение философского и культурологического аспектов процесса гуманизации системы образования в контексте традиционных социокультурных ценностей и педагогической практики этноса (чеченцев). Достижение поставленной цели осуществляется решением следующих исследовательских задач:

- обосновать теоретическую и практическую значимость исследования проблемы гуманизации образования;
- выявить и теоретически обосновать основные направления и функции гуманизации системы образования;
- раскрыть этнопедагогический потенциал гуманизации системы образования;
- актуализировать наиболее эффективные формы и средства гуманизации системы образования в высших учебных заведениях.

Теоретико-методологической основой исследования стали основополагающие принципы материалистической диалектики и ее принципы диалектической связи общего и особенного, сущности и явления; методы структурно-функционального и сравнительно-исторического анализа; общие идеи социокультурной концепции образования. Были задействованы общенаучные методы анализа, синтеза, индукции и дедукции.

Исследовательская гипотеза автора построена на обосновании положительного влияния этнопедагогики на гуманизацию системы образования.

Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления. Основным смыслом образования становится развитие личности, что означает изменение задач, стоящих перед педагогом. Если раньше он должен был передавать знания учащимся, то гуманизация выдвигает задачу

способствовать развитию личности. Подобная переориентация влечет за собой изменение методов и приемов образования, и предполагает единство общекультурного, социально нравственного и профессионального развития молодежи.

Таким образом, переориентация образования на личность и ее всестороннее развитие, возрождение в нем гуманистической традиции является важнейшей задачей социального, политического и экономического развития страны. Ключевым понятием этого процесса становится принцип гуманитаризации образования, приоритетное развитие его компонентов, направленных на формирование общекультурной зрелости личности. То есть, процессы гуманизации образования строятся вокруг единого центра – человека.

Человек – существо сложное. Еще древние мыслители обращали внимание на неоднозначность его сущности и отразили это в самих понятиях. Так, с латинского, слово «гуманус» означает «почва», то есть, сущность человека связывается с землей, почвой. На греческом языке человек обозначается словом «антропос», то есть, «устремленный в небо». В этом противоречии заложено диалектическое единство двух взаимосвязанных начал в человеке: биологического, земного, врожденного, и социокультурного, приобретенного.

Противоречивость природы человека вряд ли можно передать лучше, чем великий персидский поэт и ученый Омар Хайям:

*Он источник веселья и скорби рудник,*

*Он вместилще скверны и чистый родник,*

*Человек, словно в зеркале мир, многолик,*

*Он ничтожен, и он же безмерно велик.*

Таким образом, гуманизация образования означает очеловечивание знаний методом воспитания в человеке способностей противостоять всему тому, что может помешать жизни человека и его процветанию на земле. Говоря о гуманизации образования, мы также имеем ввиду, что его идейные ресурсы заложены в менталитете каждого народа, что традиции педагогики – это неисчерпаемый кладезь гуманизма, который должен доказать, что гуманизм стоит выше этнических и религиозно-идеологических противоречий.

Действительно, Российская Федерация – уникальная многонациональная, поликультурная, поликонфессиональная страна. На протяжении всей её многовековой истории россияне (представители более 180 национальностей) отстаивали целостность страны, её стабильность и безопасность. И сегодня на долю молодежи России, всех этносов, её населяющих, выпала ответственная миссия сохранить и приумножить все лучшее и великое, что было создано трудом многих поколений, передавших нам эту почетную эстафету.

В структуре образования выделяются два направления: профессиональная подготовка специалиста и общегуманитарное образование. Гуманитаризация образования пронизывает оба направления, включая общекультурные и профессиональные знания, способные сформировать у молодежи общественное сознание на уровне культуры общения, этической, эстетической и экологической культуры. В решении этой задачи уникальную роль играет высшее образование, так как

именно оно является, кроме семьи, специальным институтом передачи культурных ценностей и норм, воспитания духовно богатой личности.

Поэтому в нашей стране последовательно решается задача совершенствования системы гуманитарного образования в вузах, и в этих целях разработаны и приняты соответствующие нормативные документы. Так, в Государственном образовательном стандарте высшего образования предусмотрено изучение общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, с которых и начинается процесс обучения. Оно ориентировано на формирование у студента необходимых для современной жизни качеств личности. Из актуальных проблем гуманитарного образования в вузе выделим некоторые из них:

- философская идея человека как главной ценности жизни – философия;
- диалог культур как средство воспитания человека – культурология;
- ответственность человека за будущее человечества – социология;
- нравственные ценности – этика (традиционная культура и этика)

Таким образом, гуманистический потенциал общественных наук, в частности, философии, культурологии, социологии, традиционной этики, и др., изучаемых в рамках подготовки специалистов педагогических профилей – это социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение человека к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, творческое проявление своих сущностных качеств. И это отношение содержит не только оценку окружающего мира, но и оценку своего места в этом мире.

Во-первых, если специализация в сфере образования сузила мир каждого отдельного человека и подорвала взаимное понимание людей, если каждая дисциплина воссоздает фрагментарную информацию, то только философия, пронизывая всю эту информацию, создает целостную, взаимосвязанную картину мира. Философия учит рассуждать о проблемах существования человека в мире, определять свое место в этом мире, критически оценивать действительность.

Во-вторых, философствование приобретает особое значение в условиях глобализации, когда распадаются привычные нормы жизни, а новые отношения людей оказываются весьма далекими от идеалов. Только философия способна дать соответствующую оценку нарастающему индивидуализму, постепенной утрате нравственных, политических, государственных добродетелей. И если философы со времен античности говорили о вечных ценностях, то ныне философы обеспокоены проблемами роста преступности и его социальных последствий, угрозы терроризма, проблемами выживания человечества.

Чрезвычайно актуальной в условиях чеченского общества, ментально ориентированного на идеал свободы, является изучение проблемы: «Философия свободы». Задача преподавателя – подвести студента к выводу о том, что форма свободы, которая вдохновляла лже-лидеров чеченского общества в 90-е годы прошлого века, создавая иллюзию борьбы за независимости, на самом деле поставила народ на грань физического выживания. Свобода, как «осознанная необходимость» (Г. Гегель) или идеал – это непреходящая ценность, и антиценность, если обретает форму вседозволенности, становится источником деструктивных настроений и действий.

Широкие возможности для понимания античеловеческой сущности различных форм деструктивных общественных явлений (например, экстремизма, терроризма и иных форм радикализма) открываются при изучении темы «Насилие и ненасилие» в философии. Осмысление этих категорий строится в соотношении с понятием «добро – зло», толерантность в контексте творчества Л. Н. Толстого, И. А. Ильина, и др. В итоге студент должен прийти к пониманию того, что человеческая жизнь – бесценный и кратковременный дар, который необходимо беречь; что человечество прошло длительный путь развития благодаря осознанию человеком своего великого предназначения на Земле, как существа разумного – Homo Sapiens – сохранить на Земле жизнь.

Пестрая палитра национального состава Северного Кавказа обязывает исследователей уделить пристальное внимание традициям и обычаям народов, так как мир и взаимопонимание может утверждаться только через гуманистические ценности. По этой причине органической частью образовательного процесса в вузах республики стала дисциплина «Чеченская традиционная культура и этика». Процесс воспитания в национальных регионах должен складываться из научной и народной педагогики, которые сосуществуют в диалектическом единстве, как общее, то есть, научная педагогика, а единичное, особенное – это народная педагогика, или этнопедагогика. Классическая педагогика вбирает в себя все лучшее, что есть в народных воспитательных традициях, и, расширяя границы методов воспитания, подвергается систематической модернизации.

У каждого народа – свои приоритеты воспитательного процесса. Педагогическую традицию чеченцев составляют представления народа о ценности земли обитания, этнической культуры, языка, традиций и обычаев, семьи, социального равенства, система родственных отношений и социальных ролей в семье и обществе, и мн. др. Сохранение этих ценностей стала основой целенаправленной политики, проводимой в Чеченской Республике. Она нашла свое ёмкое выражение в словах Первого Президента Чеченской республики А.-Х. Кадырова: «Мы можем отстроить разрушенный дом, отремонтировать дорогу, но, если в душах людей будет пустота, если мораль и нравственность упадут до нулевой отметки, такой народ не имеет перспективы, такой народ потеряет свое национальное лицо. Допустить этого нельзя». И подчеркнул, что «вступив в третье тысячелетие, мы обязаны избавиться от груза ошибок прошлого. Другие ценности мы должны исповедовать» [6, с. 32, 33].

Сегодня мы убеждаемся в том, что жизнь вне этнической культуры есть потеря личностной идентичности. Как пишет Д.С. Лихачев: «Мы должны поставить памятники культуры прошлого на службу будущему. Ценности прошлого должны стать активными участниками жизни настоящего, нашими боевыми соратниками» [8, с. 335]. Культурные традиции передают этнокультурную самобытность, «дух народа», код культуры этноса. При всех трансформациях жизни общества, при любой смене инвариантов культуры, он остается неизменным, составляя его ядро. И «...до тех пор, пока это ядро не разрушено, этнос сохраняет свою идентичность, меняя лишь формы выражения» [3, с. 14].

Ценность и красота культуры нашего народа, заложенные в его самобытных традициях, обычаях, обрядности, этикете общения, и т.д., всегда привлекала внимание героикой основополагающих принципов равенства, уважения личности, ценности жизни, и т.п. Благодаря системе образования, она и впредь должна отражаться ярким светом в общей мозаике культуры народов страны и мира в целом.

Именно это имеет ввиду Глава Чеченской Республики Р. А. Кадыров, когда с особой обеспокоенностью произносит: «Цивилизованное возрождение республики должно начаться с морального кодекса. Сегодня всему обществу, и особенно подрастающему поколению Чеченской республики не только необходимы знания вайнахской этики, но и навыки ее соблюдения» [7, с. 52, 53].

Сегодня особенно актуализируются ценности этнической культуры, сформировавшиеся в условиях коллективизма. Так, коллективная жизнедеятельность требовала избегать нанесения члену общества любого оскорбления или вреда (физического, морального или психологического), говорить или делать что-либо, не учитывая интересов других людей. Например, уделяя большое внимание речи, общественная мораль учитывала, насколько важную роль она выполняет в обществе. Поэтому мораль предписывала, чтобы речь была неутомительной для окружающих, поощрялась ее краткость, с элементами юмора, который в необходимых случаях мог смягчить обстановку во взаимоотношениях людей.

Положительными чертами человека признавались скромность и простота, а гордость и высокомерие, которые могли быть выражены в походке, манерах высокомерного обращения при приветствии и в разговоре, считались неприемлемыми. Коллективным образом жизни был обусловлен нравственный принцип «собар» – сдержанность, как одно из лучших качеств человека. Оно соизмерялось с высокой культурой поведения, терпеливым отношением к слабостям других людей, со сдержанностью во взаимоотношениях.

Таким образом, в традиционных культурных ценностях заложен бесценный заряд гуманизма, который призван служить действенным средством духовного и нравственного обновления современного общества.

Подводя итог анализу наиболее значимых для духовного обновления общества проблем гуманизации образования, нами сделаны следующие выводы. Во-первых, человек в современном российском обществе является критерием оценки общественных процессов, целью индустриального прогресса и идеалом социокультурных преобразований. В качестве условия реализации этих задач выступают принципы гуманизации системы образования. Во-вторых, гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности, которое реализуется в следующих функциях:

– функции взаимодействия интеллектуального и культурного развития человека в контексте гармоничного сочетания знаний и ориентированности личности на триаду ценностей – добро, истина, справедливость;

– функции личностной самоидентификации, как реализация человеком своих лучших качеств, раскрытия своего творческого потенциала;

– аксиологической функции, которая реализуется в процессе приобщения индивида к высшим общекультурным ценностям, которые должны стать ориентирами в выборе человеком своей судьбы, а также возможностью осознания себя интеллектуальной и культурной ценностью.

### Список литературы

1. Арсалиев, Ш. М.-Х. Этнопедагогика чеченцев / Ш. М.-Х. Арсалиев. – М. : Гелиос, 2007. – 340 с.

2. **Ахмадов, М.** Чеченская традиционная культура и этика / М. Ахмадов. – Грозный: ГУП «Книжное изд-во», 2006. – 268 с.
3. **Барков, Ф. А., Ляужева, С. А., Черноус, В. В.** Религиозный фактор межкультурной коммуникации на Северном Кавказе / Ф. А. Барков, С. А. Ляужева, В. В. Черноус. – Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ ЮФУ, №56, 2009. – С. 14.
4. **Бетильмерзаева, М. М.** К вопросу о природе этнических ценностей // Россия и россияне – особенности цивилизации: Материалы международной науч.-практической конференции, посвященной 80-летию АЛТИ-АГТУ / М. М. Бетильмерзаева. – Архангельск: АГТУ, 2009. – С. 22–24.
5. **Гадаев, В. Ю.** Современная чеченская молодежь: поиск духовных ориентиров / В. Ю. Гадаев. – Грозный: ГУП «Книжное изд-во», 2005. – 72 с.
6. **Кадыров, А.-Х.** Слово правдивое. Интервью, статьи, речи / А.-Х. Кадыров. – Грозный: ГУП «Книжное издательство», 2006. – С.32, 33.
7. **Кадыров, Р. А.** Избранные статьи и речи / Р. А. Кадыров. – Грозный: ГУП «Книжное издательство», 2008. – С. 52, 53.
8. **Лихачев, Д. С.** Поэтика древнерусской культуры / Д. С. Лихачев. – Л., 1967. – С. 335.
9. **Межидов, Д. Д., Алироев И. Ю.** Обычаи, традиции, нравы. Социально-философский аспект / Д. Д. Межидов, И. Ю. Алироев – Грозный: «Книга», 1992. – 207 с.
10. **Филиппов, В. М.** Я сверил свои часы // Советская Россия / В. М. Филиппов. – 1988, 17 декабря.

**Nanaeva B. B.**

#### **Humanization of education as the most important socio-pedagogical principle of education (Regional aspect)**

*On the basis of philosophical and cultural analysis, the objective regularity of the humanization of the education system in the conditions of a value vacuum formed in the public consciousness under the influence of radical socio-cultural, economic and political transformations in the world is established in the article. During the study of the problem, an important methodological hypothesis was substantiated about the positive impact of the system of ethno-cultural values on the process of humanization of education. The functions of education as a process of intellectual and cultural development of a person aimed at the modernization of Russian society are revealed.*

**Key words:** *man, humanity, education, upbringing, pedagogy, culture, values.*

**Несторенко Светлана Николаевна,**  
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,  
доцент кафедры биологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*nestorenko@internet.ru*

## **Реализация практико-ориентированного подхода на уроках биологии в старших классах**

*В статье рассматриваются вопросы применения практико-ориентированного подхода на уроках биологии. Актуальность которого в современном образовательном пространстве обусловлена значительным повышением эффективности процесса обучения, благодаря повышению личностного статуса обучающегося. Система развивает интерес учащихся к творчеству, позволяет им познать радость творческой деятельности.*

**Ключевые слова:** *практико-ориентированное обучение, биология, навыки, обучающиеся.*

Двадцать первый век – век глобализации – процесса всемирной интеграции, проникающего в различные сферы человеческой жизни, и конечно, в образовательный процесс основной школы.

В условиях нового ФГОС утверждаются качественно иные принципы организации обучения. Это система качественно новых знаний, предлагающих принципиально иное построение учебной деятельности в основной школе, которая предполагает необходимость формирования у обучающихся практико-ориентированные умения и навыков.

Для прочного усвоения знаний по биологии, прежде всего, необходимо сформировать позитивное отношение, интерес обучающихся к изучаемому материалу. Интересный, знакомый и лично значимый материал, как правило, воспринимается как менее трудный. Поэтому перед педагогом стоит задача организовать учебный процесс так, чтобы он стал познавательным, творческим процессом, в котором учебная деятельность учащихся становится успешной, а знания востребованными. Один из возможных вариантов решения этой задачи заключается в разработке практико-ориентированного подхода к обучению учащихся.

Актуальность практико-ориентированного обучения в современном образовательном пространстве обусловлена значительным повышением эффективности процесса обучения, благодаря повышению личностного статуса обучающегося. Система развивает интерес учащихся к творчеству, позволяет им познать радость творческой деятельности.

В самом общем смысле практико-ориентированное обучение – это соотношение теоретического и практического обучения в процессе изучения дисциплины. Практика – это деятельность, которая сопровождается выработыванием определенных навыков.

О необходимости применения в обучении методов, основанных на практической деятельности, писал еще Ян Амос Коменский. Он различал в обучении мышление, речь и деятельность, подчеркивая целесообразность правильного соединения знаний с практическими действиями. Проблеме практико-

ориентированного подхода в обучении уделяли внимание такие педагоги, как В. В. Гузеев, И. Ю. Калугина, Г. К. Селевко и другие.

И. Ю. Калугина даёт определение практико-ориентированного обучения как дидактического подхода к обучению учащихся, основанного на единстве эмоционально образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования, эмоционального и познавательного компонентов при выполнении творческих заданий. Содержание обучения в рамках практико-ориентированного подхода – это особым образом организованная система осваиваемой деятельности, определяемая жизненными потребностями и ориентированная на овладение «функцией» знаний – использование знаний в мышлении и практической деятельности и реализацию социальной функции в обучении.

Известно, что основой практико-ориентированного образования является деятельностно-компетентный подход, который в отличие от традиционного образования, предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Практико-ориентированное обучение строится на принципах приобретения и усвоения знаний; мотивированного обеспечения учебного процесса; гарантии исследовательской свободы; самоанализа собственного опыта; расширение возможностей социализации обучения.

Практико-ориентированные задачи, которые ставятся при изучении биологии – это задачи из окружающей действительности, которые тесно связаны с формированием практических навыков, необходимых в повседневной жизни. Поэтому необходимо создать на уроке реальную или воображаемую жизненную ситуацию и предложить ученику действовать в ней, опираясь на имеющиеся у него знания. Поскольку ситуация представляется обучающемуся знакомой, он принимается за выполнение предложенного задания без страха и сомнения. Но в какой-то момент он обнаруживает неполноту или недостоверность своих знаний, представлений – и ситуация, казавшаяся прежде знакомой и понятной, осознается им как проблемная.

В современном образовательном пространстве наиболее распространенными направлениями в «практико-ориентированном обучении» можно считать три подхода, которые различаются степенью охвата элементов образовательного процесса: первый подход связывает практико-ориентированное обучение с формированием опыта практической деятельности учащихся при погружении их в среду близкой к профессиональной, в ходе учебных практических занятий (Ю. Ветров, Н. Клушина). Вторым подходом (Т. Дмитриенко, П. Образцов) под практико-ориентированным обучением предполагает использование профессионально-ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов профессиональной деятельности. Согласно третьему подходу (Ф. Г. Ялалов) практико-ориентированное обучение направлено на приобретение опыта практической деятельности с целью достижения учебных задач. В таком случае, мотивация к изучению теоретического материала идёт от потребности в решении практических вопросов.

Несмотря на необходимость прикладной направленности обучения биологии, в школьном учебном плане количество часов сокращается, что является одной из причин недостаточного использования в учебном процессе практико-ориентированных технологий.

В ходе обучения для реализации принципа практико-ориентированности должны быть положены реальные практические задачи, сложность которых соответствовала бы возрасту обучающихся; моделирование профессиональной деятельности через индивидуальную работу, работу в малых и больших группах; интеграция знаний других учебных предметов и практики. Когда обучающийся сам составляет модель ситуации, он проходит через все этапы алгоритма её создания. Информация собирается, анализируется и обобщается, прежде чем воплотится в модель. Такой интерактивный способ способствует лучшему усвоению материала. Информационные модели, например, схемы или кластеры, позволяют детям выделить главную информацию из текста и кратко её сформулировать.

В старших классах можно использовать модели в виде алгоритмов к задачам, к определённым заданиям, которые помогают учащимся выстраивать последовательные действия, приводящие к результату (к решению задачи). Особенно эффективен этот метод при изучении основ молекулярной биологии и генетики.

В современных условиях здоровье человека – тема для разговора достаточно актуальная, она практически становится первостепенной.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать знания в повседневной жизни и в дальнейшем.

Например, в курсе 9 класса «Человек» практически на каждом уроке происходит изучение материала, которое имеет важное значение для каждого человека ежедневно для поддержания жизнедеятельности организма, профилактики заболеваний, навыков первой помощи. Так, при изучении темы «Обмен веществ и энергии» предусмотрен урок на тему «Нормы и режим питания. Рациональное питание – фактор укрепления здоровья». На данном уроке обучающиеся составляют реальный рацион питания для конкретного человека с заданными параметрами. При этом производят расчет потребления необходимого количества белков, жиров, углеводов, витаминов, клетчатки. Рассчитывают количество потребляемых калорий. Такие жизненные задачи приходится решать человеку постоянно. В этом же блоке предусмотрен урок «Обмен воды и минеральных солей». На этом уроке практически рассчитываем необходимую норму потребления воды, основываясь на физических характеристиках человека. Учащиеся выстраивают причинно-следственные связи. Все эти вопросы являются актуальными в повседневной жизни, поэтому учащиеся с интересом детально изучают материал урока.

В разделе «Размножение и развитие» на уроке «Набор хромосом, половые хромосомы, гены. Роль генетических знаний для планирования семьи» формируем навыки применения знаний генетики для анализа наследования признаков.

В старших классах на уроках биологии для реализации практико-ориентированного подхода показали свою эффективность проблемное и проектное обучение. Практические работы, самонаблюдение, эксперименты помогают преподавать материал в активной форме, сформировать у учащихся навыки самостоятельной работы, анализа, умения сравнивать, делать выводы.

Необходимыми становятся не сами знания, а знания о том, где и как их применить. Но еще важнее – знание о том, как добыть информацию, интегрировать её или создать. И то и другое и третье – результаты деятельности. Таким образом, изменяются как характер учебного процесса, так и способы деятельности учителя. Ученик перестает быть пассивным приемником, а становится активным субъектом образовательной деятельности. Учитель в современной школе перестает быть транслятором информации. Его функциями становятся: постановка задач, организация деятельности учеников, управление этой деятельностью и экспертиза полученных результатов на предмет соответствия выполнению стандарта. Он превращается в менеджера, организатора коммуникаций, и эксперта. Все это способствует эффективности обучения и повышению качества знаний.

### Список литературы

1. **Гвоздева, Е. Е.** Практико-ориентированные подходы к обучению. Технология исследовательского обучения в учреждениях профессионального образования [Текст] / Е. Е. Гвоздева // Молодой ученый. – 2014. – № 63. – С. 21 – 25.
2. **Гузеев, В. В.** Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев – М. : Народное образование, 2001. – 128 с.
3. **Калугина, И. Ю.** Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург 2000 г. – 215 с.
4. **Леонтович, А. В.** Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы / А. В. Леонтович, А. С. Саввичев – М. : ВАКО, 2014. – 160 с.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. **Солянкина, Л. Е.** Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л. Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1 – С. 39.

**Nestorenko S. N.**

### **Implementation of a practice-oriented approach in biology lessons in high school**

*The article discusses the application of a practice-oriented approach in biology lessons. The relevance of which in the modern educational space is due to a significant increase in the effectiveness of the learning process, due to the increase in the personal status of the student. The system develops students' interest in creativity, allows them to experience the joy of creative activity.*

**Key words:** *practice-oriented learning, biology, skills, students.*

**Онопченко Светлана Владимировна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
член-корреспондент Международной академии  
наук педагогического образования,  
ученый секретарь отделения МАНПО ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
доцент кафедры информационных образовательных  
технологий и систем ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
г. Луганск, ЛНР  
osv260176@rambler.ru

## **Концептуальная модель развития международного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с Международной академией наук педагогического образования**

*В статье рассматривается концептуальная модель развития международного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с Международной академией наук педагогического образования. Автором проанализирована проблема эффективности организации научной деятельности, определены индикаторы продуктивности и качества научной деятельности.*

**Ключевые слова:** *концептуальная модель, международное сотрудничество, научная деятельность, индикаторы продуктивности научной деятельности, индикаторы качества научной деятельности.*

Деятельность отделения Международной академии наук и педагогического образования (МАНПО), созданного в рамках договора о коллективном членстве Луганского государственного педагогического университета в Академии, на протяжении 20 лет была ориентирована на научное сопровождение реализации основных направлений государственной образовательной стратегии с целью развития системы профессионального роста педагогических кадров образования.

Практика международной интеграции отделения МАНПО обогащает все направления его работы за счет расширения образовательного пространства, гармонизации педагогических технологий, активизации сетевой коммуникации, обмена педагогическим опытом.

Члены отделения МАНПО являются активными участниками научно-практических конференций и форумов, входят в составы редакционных коллегий научных журналов, являются членами диссертационного совета на соискание ученых степеней по педагогическим наукам, руководят диссертационными исследованиями, а также осуществляют аналитико-экспертную работу.

Среди ключевых направлений работы отделения МАНПО можно определить следующие:

1. Научно-методическое обеспечение государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования.
2. Усиление инновационного потенциала образовательной системы как территории образовательных возможностей.
3. Поиск новых мотивационных и стимулирующих механизмов экспериментально-исследовательской деятельности.

Проблематика научных исследований обусловлена современными актуальными проблемами развития образования, широтой научных интересов ученых, участием в научной работе представителей разных ВУЗов, организаций и учреждений, с которыми взаимодействуют члены МАНПО.

Актуальность разработки концептуальной модели определяется наличием положительного опыта научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с МАНПО и необходимостью его анализа, систематизации и дальнейшего развития; возможностью использования и трансформации накопленного в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» опыта межвузовского сотрудничества в условиях новых реалий и др.

Для достижения поставленных целей в рамках направлений научной деятельности и научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» Концепцией предусмотрено решение основных организационно-методических задач: формирование новых научных подразделений университета в соответствии с актуальными направлениями научной деятельности и международного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», а также повышение качества фундаментальных и поисковых НИР.

Реализация Концепции требует системных изменений в деятельности университета. Такие изменения касаются как организации исследований, так и содержания, и методов образовательного процесса. Научные исследования и разработки должны стать реальной неотъемлемой частью работы всех преподавателей и большинства студентов.

Изменения в организации научных исследований и системы управления должны предполагать усиление блоков, отвечающих за исследования и защиту интеллектуальной собственности [1].

Важнейшим этапом в организации научной деятельности является оценка ее эффективности. Эффективность предполагает:

- а) оценку продуктивности научной деятельности;
- б) оценку качества научной деятельности.

Для оценки чего-либо необходимы критерии и индикаторы.

Индикаторами продуктивности научной деятельности: (количественная оценка), характеризующими как исследовательскую, так и образовательную компоненты, являются:

- увеличение объема заказов вузу (включая научные подразделения вуза) на проведение научных исследований со стороны государственных (в том числе образовательных) структур;
- рост общего числа научных публикаций преподавателями вуза;
- рост общего числа новых обучающих программных продуктов, разработанных преподавателями вуза и внедренных в учебный процесс (с действительными актами внедрения);
- рост общего числа новых методик и образовательных технологий, разработанных преподавателями вуза и внедренных в учебный процесс (с действительными актами внедрения);
- повышение индекса цитируемости публикаций профессорско-преподавательского состава вуза (на 20-40%);
- повышение импакт-фактора сборника научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета»;
- рост численности студентов, проходящих практику в научных организациях;
- увеличение доли профессорско-преподавательского состава в выполнении заказных Научно-

исследовательских опытно-конструкторских работ (ИОКР) и (или) инициативных научных проектах университета (до 35%).

Здесь важно сказать и о качестве научной деятельности и его критериях.

В. С. Голубев в своей статье «Критерии качества научной работы» пишет: *«Принципиально важна в науке проблема оценки качества (а не только количества) результатов научных исследований. Существующие методы оценки – по индексу цитирования, количеству публикаций и т.п. – способны отразить лишь количественную, а не качественную сторону исследований. «Новое», знанием которого обладают единицы, поначалу мало или вообще не цитируется. «Старое» же защищено броней привычных установок большинства. Как правило, в нашей стране и в мире образуется круг людей, занимающихся определенной тематикой. В публикациях они ссылаются друг на друга, организуют ассоциации, созывают совещания, издают журналы, сборники, монографии и т. д. Все это создает иллюзию нужности, важности работы. Но зачастую как далека от реальных проблем жизни бывает такая работа! Можно опубликовать десятки статей по частной проблеме и стать по существующим критериям успешным ученым. Но можно написать всего лишь одну новаторскую работу, перекрывающую по значению сотни публикаций»* [2].

Ежегодно научно-педагогические коллективы кафедр и нашего вуза (и не только!) публикуют свои научные работы. Как правило, это научные статьи. Многие так и понимают содержание научной деятельности – НАУЧНАЯ СТАТЬЯ!

Может ли научная статья определяться как научный труд? Разумеется, может, но при выполнении ряда принципиальных условий.

Каждая такая научная статья должна содержать атрибуты научного теоретического исследования:

1. Тема исследования.
2. Актуальность исследования (обоснование).
3. Объект исследования.
4. Предмет исследования.
5. Цель исследования.

Кроме того, каждая наша научная работа (научная статья, НИР, НИРС, НИОКР и т.д.) должна содержать описание результатов научного исследования:

1. Научный результат: *«Разработана авторская методика....»*.
2. Научная новизна: *«Предложенная методика отличается тем, что.»*
3. Практическая значимость: *«Предложенная методика позволяет....»*.

И, наконец, каждая научно-исследовательская работа (например, НИР в области общей дидактики, педагогики или методики обучения) проводимая нами в рамках плановой или инициативной научной деятельности должна содержать данные результатов внедрения в практику:

1. Место внедрения: *«Институт, кафедра, курсы подготовки и т.д.»*.
2. Дата внедрения: *«Протокол №, Акт № и т.д.»*.
3. Статистически подтвержденные показатели эффективности: *«Анализ эффективности, Акт результатов исследования и т.д.»*.

Итак, перечисленные выше требования одновременно являются индикаторами качества научной деятельности.

С учетом вышеизложенного приведем в табличной форме предложенные индикаторы с целью обобщающего анализа результатов научной деятельности вуза за отчетный период (см. табл. 1 и 2):

Таблица 1

**Количественные показатели продуктивности, научной деятельности**

№ п/п	Индикатор	Отчетный год			
		2020	2021	2022	
1.	Объем заказов вузу (включая научные подразделения вуза) на проведение научных исследований со стороны государственных (в том числе образовательных) структур				
2.	Общее число научных публикаций преподавателями вуза				
3.	Общее число новых обучающих программных продуктов разработанных преподавателями вуза и внедренных в учебный процесс (с действительными актами внедрения)				
4.	Общее число новых методик разработанных преподавателями вуза и внедренных в учебный процесс (с действительными актами внедрения)				
5.	Общее число новых образовательных технологий разработанных преподавателями вуза и внедренных в учебный процесс (с действительными актами внедрения)				
6.	Индекс цитируемости публикаций профессорско-преподавательского состава вуза				
7.	Импакт-фактор сборника научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета»				
8.	Численность студентов, проходящих практику в научных организациях				
9.	Доля профессорско-преподавательского состава в выполнении заказных НИОКР и (или) инициативных научных проектах университета				

Таблица 2

**Качественные показатели продуктивности, научной деятельности**

№ п/п	Индикатор	Отчетный год			
		2020	2021	2022	
	<b>Паспорт научного теоретического исследования (наличие)</b>				
1.	Тема исследования.				
2.	Актуальность исследования (обоснование).				
3.	Объект исследования.				
4.	Предмет исследования.				
5.	Цель исследования.				
	<b>Описание результатов научного исследования (наличие)</b>				
1.	Научный результат: «Разработана авторская <u>методика</u> .....».				
2.	Научная новизна: «Предложенная методика <u>отличается тем, что</u> .....».				
3.	Практическая значимость: «Предложенная методика <u>позволяет</u> .....».				
	<b>Данные результатов внедрения в практику (наличие)</b>				
1.	Место внедрения: « <u>Институт, кафедра, курсы подготовки и т. д.</u> ».				
2.	Дата внедрения: « <u>Протокол №, Акт № и т. д.</u> ».				
3.	Статистически подтвержденные показатели эффективности: « <u>Анализ эффективности, Акт результатов исследования и т. д.</u> ».				

Таким образом, предлагаемая концептуальная модель призвана консолидировать усилия структурных учебных и научных подразделений вуза, ученых университета по созданию необходимых и достаточных условий для достижения целей и реализации задач научного сотрудничества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» с МАНПО.

#### Список литературы

1. **Онопченко, С. В.** О концепции научного сотрудничества Луганского государственного педагогического университета с Международной академией наук педагогического образования / С. В. Онопченко // Педагогическое образование: вызовы XXI века : Материалы XII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога, академика В. А. Сластенина (город Москва, 23 – 24 сентября 2021 г.) / Отв. редактор Л. С. Подымова. – Москва, 2021 г. – С.65 – 72.
2. **Голубев, В. С.** Критерии качества научной работы [Электронный ресурс] / В. С. Голубев // История и современность. – 2012. – № 2 (16). – Режим доступа : <https://www.socionauki.ru/journal/articles/147237/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.04.22.

**Onopchenko S. V.**

#### **Conceptual model of the development of international cooperation of the State Educational Institution of the LPR «LSPU» with the International Academy of Sciences of Pedagogical Education**

*The article discusses the conceptual model of the development of international cooperation between the State Educational Institution of the LPR «LSPU» and the International Academy of Sciences of Pedagogical Education. The author analyzes the problem of the effectiveness of the organization of scientific activity, identifies indicators of productivity and quality of scientific activity.*

**Key words:** *conceptual model, international cooperation, scientific activity, indicators of productivity of scientific activity, indicators of quality of scientific activity.*

**Писаный Денис Михайлович,**  
кандидат исторических наук, доцент,  
доцент кафедры истории Отечества  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
mupostdmp@mail.ru

## **Некоторые аспекты эволюции ценностно-смысловых приоритетов содержания курса «История Отечества» (на материалах VII класса)**

*Статья посвящена анализу основных различий в содержании школьного курса «История Отечества» в Примерных программах, утвержденных в 2016 и 2021 гг. Сравнение осуществляется на материалах VII класса. Сделан вывод о том, что новые тенденции в Примерной программе от 2021 г. были обусловлены углублением интеграции Луганской Народной Республики в российское образовательное пространство.*

**Ключевые слова:** школа, учитель, содержание образования, история Отечества, ценностные смыслы, Россия, Луганщина.

Ряд специалистов-гуманитариев называют историю «коллективной памятью человечества». На наш взгляд, это вполне справедливо. Подобно тому как человек, подверженный амнезии, не может быть полноценным членом общества, так и «общество, лишенное своей истории, не может поступательно идти вперед» [2, с. 3]. Однако гораздо хуже, если предмет «История» в школьной программе остается, но его содержание переписывают начисто, навязывая при этом подрастающему поколению чуждые духовные ценности.

Именно такая ситуация сложилась на Украине, в Польше и в странах Балтии, которые уже несколько лет «под началом» коллективного Запада ведут против Русского мира не просто информационную, а ментальную войну. Естественно, «на переднем крае» этой борьбы находится наша педагогика и школа. От того, насколько своевременные и качественные ответы на эти вызовы и угрозы предложит отечественная система образования, во многом зависит духовное здоровье (да и социальное благополучие) подрастающего поколения. Особое место в этом сложном процессе отводится предметам социально-гуманитарного цикла.

Не случайно Президент Российской Федерации Владимир Путин, выступая на открытом уроке в Калининграде, призвал школьников лучше изучать историю: «Не зная истории, невозможно определить будущее» [7]. О повышенном внимании государства к социально-гуманитарному образованию свидетельствует также ряд инициатив Министерства просвещения как в учебной, так и в воспитательной работе, реализация которых началась в текущем учебном году. Сказанное выше свидетельствует об актуальности данной темы.

Ранее ряд важных аспектов содержания школьного исторического образования рассматривался в публикациях А. О. Чубарьяна, О. Ф. Турянской, А. А. Журухиной, Л. И. Калининой и др. [1; 5; 8–9].

Однако вопросы «смещения акцентов» в преподавании отечественной истории в школах Луганской Народной Республики в условиях переходного периода на данный момент изучены очень мало.

Цель настоящей статьи – проанализировать основные тенденции эволюции ценностно-смысловых приоритетов, заложенных в программах курса «История Отечества» (редакции 2016 и 2021 гг.) для общеобразовательных учреждений Луганской Народной Республики на материалах VII класса. В концептуально-теоретическом плане мы опирались на аксиологический, личностно ориентированный и метапредметный подходы к содержанию образования. Что касается методов исследования, основными были анализ нормативных документов, анализ учебно-методической литературы, синтез, сравнение и обобщение. Помимо изучения указанной выше литературы, в ряде случаев мы обращались и к опыту практикующих педагогов.

Вначале целесообразно очертить предысторию проблемы. Сразу после распада Советского Союза власти Украины постепенно, но неуклонно следовали курсу на «ревизию» национальной истории. В этой бурной деятельности, к которой подключился целый ряд известных ученых (в частности, Ф. Г. Турченко и С. В. Кульчицкий), прослеживался определенный «социальный заказ». Важно отметить, что «обесценивание» и «дискредитация» прошлого украинских земель в составе Московского царства, Российской империи и особенно Советского Союза встраивались в содержание школьных учебников последовательно и систематично.

Отметим лишь некоторые важные аспекты данного процесса, который имеет весьма схожие черты в украинской и прибалтийской системах образования. Из учебников истории, с экранов телевизоров и желтых страниц печатной прессы (а потом – и из Интернета) полился обильный информационный поток. Суть мощного посыла, рассчитанного, прежде всего, на детей (т.е. на поколение, которое уже не застало СССР) заключалась в следующем:

- вхождение стран в состав СССР якобы было продиктовано исключительно силой большевистской военной машины;
- пребывание республик в составе Советского Союза трактовалось фальсификаторами истории как «темные века» и «время упущенных возможностей»;
- упорно насаждалась идея об «уравнивании» коммунизма и фашизма;
- органически связана с данным тезисом «война с памятниками» советского наследия, принявшая в последние годы небывалые масштабы;
- успехи, достигнутые в советский период, которые невозможно замалчивать, приписывались исключительно «гению» носителей «национальной культуры»;
- достижение независимости оценивалось как возможность «исправить ошибки», как «ключ к светлому будущему» (построить которое поможет Запад). Относительно продолжающегося в 90-е годы кризиса новоиспеченные «глашатаи истины» твердили, что «нужно чуть-чуть потерпеть» [1, с. 18]. Кстати, относительно времени этого «терпения» тоже были расхождения. Так, по ведущим каналам украинского телевидения в 90-е годы транслировался ролик с лозунгом: «Трудно первые 100 лет» (! –Д.П.).

В середине 2000-х гг. с усилением в Верховной Раде фракции Виктора Ющенко «Наша Украина», а потом – со вступлением Ющенко в должность президента (по итогам «оранжевой

революции») последние рамки приличий были отброшены. Система образования и её культурное сопровождение были переведены «на рельсы» воинствующего национализма.

Естественно, когда с февраля 2014 г. противостояние сторонников так называемых «евромайдана» и «антимайдана» вышло за рамки правового поля, культурно-цивилизационный фактор послужил важным импульсом к началу борьбы за независимость Луганщины и Донетчины, население которых противилось насаждению откровенно неонацистских ценностей в умах молодежи.

После подписания первого Минского протокола (05.09.2014) педагоги Луганской Народной Республики стали усиленно готовиться к новому учебному году, который в большинстве школ начался 1 октября. В первый семестр первого послевоенного учебного года школьники учились еще по старым программам. Перед началом второго семестра в содержание исторического образования стали вноситься первые коррективы (вначале – на уровне календарных планирований). Создание же качественно новой программы по истории Отечества заняло еще полтора года. Именно в этот период наметились важные тенденции взаимодействия профессорско-преподавательского состава вузов и практикующих учителей средних школ, которые впоследствии стали традиционными.

В обеих редакциях Примерных программ курс «История Отечества» для VII класса был рассчитан на 34 часа в год (т.е. 1 час в неделю). Хронологические рамки в новой редакции курса также остались почти неизменными. Они охватывали период XVI – конца XVII вв. Однако в содержательном наполнении, а также ценностно-смысловых приоритетах программы 2016 и 2021 гг. существенно различались. На наш взгляд, наиболее четко отличия проявляются по четырем критериям: количество тем и повторительно-обобщающих уроков; соотношение территориальных компонентов; «водораздел» 1-го и 2-го семестров и, наконец, репрезентация региональной специфики.

Начнем с более ранней редакции. Как известно, изначально в курс «История Отечества» включались материалы по истории России, истории Украины и истории Луганского края. Программа 2016 г. делила материал на 2 больших темы (посвящены XVI – первой половине XVII вв. и второй половине XVII в. соответственно). В год предусматривалось 3 повторительно-обобщающих урока [4, с. 13–15]. Программа содержала значительный пласт материала, относившегося к экспансии Речи Посполитой на земли Юго-Западной Руси. Среди событий и процессов XVI в. значительное внимание уделялось становлению объединенного Польско-Литовского государства, национальной и религиозной дискриминации украинского населения со стороны властей, а также борьбе православных братств за сохранение национальной самобытности.

В качестве «переломного» события была обозначена освободительная война под руководством Богдана Хмельницкого. Во 2-м семестре много внимания было уделено периоду «Руины» (конец 50-х – начало 80-х гг. XVII в.). Столь пристальное внимание (примерно 40% материала 2-го семестра) к данным проблемам должно было привести к осознанию учениками следующего посыла: именно внутренние распри закладывают фундамент для последующих внешнеполитических неудач и поражений.

И действительно, ряд преемников Б. Хмельницкого на должности гетмана ставил сословные (и личные) интересы выше народных, следствием чего было вовлечение земель Войска Запорожского в

опустошительные войны, углубление разрыва власти и народа (в т.ч. на ментальном уровне), обесценивание государственных институтов, выработанных в ходе борьбы против польского ига.

Что касается регионального компонента, он в VII классе встречался только раз (в середине курса). Предполагалось проследить развитие нашего края за полтора столетия в течение одного (максимум двух) уроков. Многие практикующие педагоги отмечали, что курсу «История Отечества» не хватает органического единства. Углубление интеграции Луганской Народной Республики с Российской Федерацией создало объективные условия для переработки содержания курса «История Отечества».

Уже в первом семестре 2020–2021 уч. г. под эгидой Министерства образования и науки ЛНР была создана рабочая группа, которой ставилась задача создания новой Примерной программы курса «История Отечества». В рабочую группу вошли представители профессорско-преподавательского состава луганских вузов (в частности, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ им. В. Даля», ЛГАКИ им. М. Матусовского) и ведущие учителя-методисты луганских школ. Новая Примерная программа по истории Отечества была утверждена МОН ЛНР летом 2021 г. [6].

Каждая подгруппа отвечала за конкретный класс. Переработкой программы для VII класса занимались: д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» О.Ф. Турянская; канд. ист. наук, доц. кафедры всемирной истории и международных отношений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» Д. М. Писанный; учитель-методист из ГУ ЛНР «ЛОУСШ № 5» А. В. Савкина.

Рассмотрим основные отличия в содержании, а также ценностно-смысловых приоритетах учебного материала для VII класса в Программе 2021 г. по сравнению с 2016 г. Во-первых, материал изначально был разделен не на 2, а на 4 темы (поскольку методические рекомендации к учебному процессу предусматривают минимум 2 тематических аттестации в течение каждого семестра).

Программа ориентирована на максимальное соответствие учебнику по истории России, по которому учатся школьники Луганской Народной Республики. Вопросы, связанные с польским господством на украинских землях, рассматриваются обзорно (в рамках Темы 4 «Укрепление Российского государства, его социальная структура и духовная жизнь»). В начале указанной темы делается акцент на освободительной борьбе под руководством Б. Хмельницкого, событиях Переяславской рады 1654 г., воссоединении Украины с Россией. Согласно Программе, учителям нужно разъяснять, что «великороссы, малороссы и белоруссы – три ветви единого русского народа» [6, с. 14].

В качестве «водораздела» в данном варианте программы взято Смутное время и преодоление его последствий. Ценностные смыслы, которые этот учебный материал должен сообщить семиклассникам, таковы:

– именно внутренние «нестроения» заложили предпосылки для вмешательства иностранных держав во внутренние дела Московии в начале XVII в., что поставило под угрозу само существование российской государственности;

– решающую роль в преодолении Смуты сыграла консолидация всех сословий, объединение широких народных масс, в частности, подвиг К. Минина и Д. Пожарского. А Земский собор 1613 г., с

которого началось правление династии Романовых, явился логическим завершением многолетней борьбы за сохранение и укрепление Российского государства.

По замыслу авторов данного блока программы, значительно расширен региональный компонент. Он теперь включал 4 урока (по 2 занятия в семестре). Выдержки из рекомендованного календарно-тематического планирования, раскрывающие темы соответствующих уроков и их положение в курсе VII класса, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Место уроков с региональным компонентом  
в редакции Примерной программы по истории Отечества (2021 г.)**

<b>№ п/п</b>	<b>№ урока в теме</b>	<b>Тема урока</b>
<b>I семестр. Тема 2. Социальная структура и культурная жизнь Московского царства во второй половине XVI в. (7 ч.)</b>		
14	6	Луганский край в XVI – начале XVII вв.
15	7	Поселение казаков на территории Луганского края
<b>II семестр. Тема 4. Укрепление Российского государства, его социальная структура и духовная жизнь во второй половине XVII в. (8 ч.)</b>		
27	3	Луганский край в середине и второй половине XVII в.: изменения в социальном устройстве и быте казачества
28	4	Участие жителей Луганского края в укреплении Московского царства

Отметим логику выстраивания регионального компонента, которая получила дальнейшее развитие и в программе следующих классов. Данный компонент был призван достоверно и ярко показать объективные и субъективные исторические факторы, под воздействием которых формировался особый – луганский – характер жителей территории, которая из так называемого «Дикого Поля» превратилась вначале в форпост Московского царства в борьбе против турецко-татарской угрозы, а затем – в угольно-металлургическую базу Российской империи.

Наконец, отметим, что для облегчения перехода практикующих учителей к урокам по новой Примерной программе, её текст был дополнен такими элементами: списками персоналий, перечнями важнейших дат и событий, примерными учебно-тематическими планами, а также примерными календарно-тематическими планированиями (все это по классам). В VII классе, наряду с видными предводителями казачества, в число значимых исторических личностей впервые был включен представитель духовенства – Святитель Митрофан Воронежский (день памяти – 20 августа) [6, с. 20]. Пример его достойной жизни (в частности, помощь Петру Великому в подготовке Азовских походов) показывает, что византийский идеал «симфонии» (органичное сосуществование духовной и светской властей) воплощался в политической практике Московского царства в эпоху Нового времени.

Таким образом, концептуально-теоретическое осмысление курса «История Отечества» научно-педагогическим сообществом Луганской Народной Республики, отраженное в программных документах

и методических материалах, претерпело значительную эволюцию. Движущими силами трансформации содержания исторического образования в нашем регионе стали стремление воспитать ученическую молодежь на традиционных духовных ценностях, подкрепленных достойными примерами, а также углубление интеграции Республики в экономическое, социокультурное и политико-правовое поле Российской Федерации.

Главное отличие Примерной программы в редакции 2021 г. от редакции 2016 г., на наш взгляд, состоит в максимальном приближении содержания предмета к курсу «История России» с сохранением регионального компонента, что позволит быстрее адаптировать школьный курс «История Отечества» к образовательному пространству Российской Федерации.

### Список литературы

1. **Журухина, А. А.** Политический дискурс национальной истории Украины (1996–2011 гг.) : автореферат дис... кандидата политических наук : 23.00.01 / Журухина Анастасия Александровна ; ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет». – М., 2012. – 26 с.
2. **Иванов, В. В.** Методология исторической науки / В.В. Иванов. – М. : Высшая школа, 1985. – 170 с. – (Библиотека историка).
3. **История Отечества.** 7–8 класс : учебное пособие / Т.Ю. Анпилогова, Л.В. Благушина, Е.Н. Дятлова ; ГУ ДПО ЛНР «Республиканский центр развития образования». – Луганск : ПРЕСС-ЭКСПРЕСС, 2019. – 104 с.
4. **История Отечества :** программа курса для общеобразовательных учебных учреждений ЛНРЛНР VI–XI кл. (2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1662305929&tld=ru&lang=ru&name=programma\\_istorija\\_otechestva\\_2016...pdf](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1662305929&tld=ru&lang=ru&name=programma_istorija_otechestva_2016...pdf) – Загл. с экрана. – Дата обращения : 25.08.2022.
5. **Калинина, Л. И.** История и псевдоистория / Л.И. Калинина // Преподавание истории в школе. – 1998. – № 5. – С. 23–30.
6. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики. История Отечества. VI–IX кл. : базовый уровень (Утверждена Приказом МОН ЛНР от 18.08.2021 № 604–од). – Луганск : [Б.и.], 2021. – 53 с.
7. **Стенограмма открытого урока Владимира Путина «Разговор о важном»** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://prezident.org/tekst/stenogramma-otkrytogo-uroka-vladimira-putina-gazgo-vor-o-vazhnom-01-09-2022.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 04.09.2022.
8. **Турянская, О. Ф.** Теория и практика личностно ориентированного обучения истории в школе : монография / Ольга Федоровна Турянская. – Луганск : ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2008. – 496 с.
9. **Чубарьян, А. О.** Учебник для нового века / А. О. Чубарьян // Родина. – 2002. – № 6. – С. 8–11.

**Some aspects of the evolution of the value-semantic priorities of the content of the course «History of the Fatherland» (on the materials of the VIIth form)**

*The article is devoted to the analysis of the main differences in the content of the school course «History of the Fatherland» in the Sample programs approved in 2016 and 2021. The comparison is carried out on class VII materials. It is concluded that the new trends in the Model Program for 2021 were due to the deepening of the integration of the Lugansk People's Republic into the Russian educational space.*

**Key words:** school, teacher, content of the education, history of Fatherland, valuable senses, Russia, Lugansk region.

УДК 373.016:54 – 044.337

**Полупаненко Елена Геннадиевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры химии и биохимии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*aktiniua@mail.ru*

**Зинченко Виктория Олеговна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент  
Международной академии наук  
педагогического образования,  
профессор кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*metelskayvika@mail.ru*

**Перспективные направления совершенствования химического образования школьников**

*В статье на основе результатов историко-педагогического исследования развития химического образования школьников в советский период, с учетом ошибок, лучших теоретических разработок и методических приемов обучения школьников химии определены векторы модернизации химического образования школьников в современной России.*

**Ключевые слова:** химическое образование, образование школьников, совершенствование образования, школьное образование.

Современный этап развития образования связан с выбором новых стратегий развития, что обусловлено возрастающим влиянием достижений научно-технического прогресса на требования к личности современного специалиста, а значит и на цели, содержание, механизмы и дидактические инструменты образовательного процесса. Сегодня очевидно, что навыков, полученных в школе, недостаточно для ведения обучающимися самостоятельной исследовательской работы, а теоретические естественно-научные знания, в том числе и химические, не имеют значительной практико-ориентированной апробации для освоения и реализации личностью многих видов профессиональной деятельности.

Падение престижа естественно-научного образования, упрощение и сокращение объемов химического образования школьников, в итоге существенно снижают конкурентоспособность отечественных научно-технических разработок, создание и внедрение эффективных технологий в ядерной химии, биологии, медицине, материаловедении и т.д. Химия является той предметной областью, которая формирует интуитивный, творческий, образно-логический вид мышления, что является важным качеством личности при создании инноваций. С целью преодоления проблем современного химического образования школьников, с учетом задач инновационного развития России, считаем важным изучить историко-педагогический опыт советской школы в области химического образования и, на основе обобщения передовых педагогических практик, предложить собственный взгляд на его модернизацию с определением перспективных направлений развития химического образования школьников.

Исследование нами развития химического образования школьников охватывало период 20–80-х годов XX века и было направлено на выявление основных тенденций, закономерностей, факторов, этапов и специфики развития системы отечественного химического образования школьников, а также определение возможности использования опыта прошлого на современном этапе.

Химическое образование школьников рассматриваем как процесс овладения школьником системой программных и внепрограммных химических знаний, умений и навыков в специально организуемой учебной деятельности (школьной и внешкольной) под целенаправленным воздействием со стороны преподавателей или самого школьника на себя.

В процессе исследования нами выделены три этапа развития химического образования школьников в советский период. Первый этап (1917–1931 гг.) связан с развитием химического образования школьников в условиях становления постреволюционной образовательной системы. Второй этап (1931–1957 гг.) характеризует развитие химического образования школьников в условиях унификации народного образования. Третий этап (1958–1991 гг.) определял особенности развития химического образования школьников в условиях трансформации образовательной парадигмы.

Опираясь на результаты историко-педагогического анализа развития химического образования школьников в советский период, полученные в ходе исследования и представленные в научных публикациях [1–6], мы определяем следующие перспективные направления развития современного химического образования.

1. Приоритетность естественно-научного образования с сохранением принципа гуманитаризации образования школьников.

На протяжении всего советского периода химия была обязательным школьным курсом и занимала приоритетные позиции среди других предметов естественно-научного цикла. Государственная политика связывала химическую науку и химическое образование граждан с успехами в индустриализации и химизации народного хозяйства.

Непрерывное совершенствование содержания и методик преподавания химии в комплексе с трудовой подготовкой способствовали наличию у выпускника школы такого уровня знаний, умений и навыков, которые позволяли ему без специальной подготовки работать на химическом производстве или в химической лаборатории. Внедренный в 30-х годах XX века по инициативе Н. К. Крупской и приоритетный в последующие годы принцип политехнизма в образовании школьников, во многом способствовал развитию химических отраслей промышленности в советский период.

Исходя из этого, считаем необходимым в современной общеобразовательной программе увеличить количество учебного времени на изучение химии и не допускать в целом перевеса гуманитарных дисциплин над естественно-научными.

2. Обеспечение доступности для каждого школьника качественного химического образования.

Доступность качественного химического образования для каждого школьника, независимо от обучения в городских или сельских условиях, было визитной карточкой советского образования. Стремление обеспечить максимально равное качество химического образования реализовывалось через внедрение стабильных учебников, учебных пособий, книг для внеклассного чтения и единых программ по химии. Учитель обеспечивался наглядными и методическими пособиями, периодическими изданиями, которые включали новейшие рекомендации педагогической науки и практики. Материально-техническая база школьной химической лаборатории регулярно совершенствовалась благодаря результатам научно-педагогических исследований.

В соответствии с этим, считаем необходимым нормативно определить сроки обновления всех видов материально-технического обеспечения курса химии, что гарантирует школьникам равный доступ к качественному химическому образованию.

3. Развитие дополнительного химического образования и реализация мер по его популяризации среди школьников.

Цель государственной образовательной политики в области химического образования в советский период тесно переплеталась с задачами экономического и технологического развития страны: широкомасштабное развитие химической отрасли, увеличение числа заводов по производству полимеров, агрохимических и нефтеперерабатывающих производств, научных биохимических лабораторий и др. Это предполагало усиление химической подготовки подрастающего поколения, как в рамках школьной программы, так и благодаря вовлечению школьников в работу внешкольных образовательных организаций.

Цели и содержание внешкольного химического образования в советский период соответствовали социальному заказу общества, непрерывно совершенствуя используемые формы, методы и средства

обучения. В 70–80-е годы XX века система внешкольного химического образования находилась на максимуме своего развития; химические клубы и химико-технологические секции, научно-популярные химические журналы имели необычайную популярность среди школьников и играли весомую роль в профориентации химических профессии.

Соответственно, накопленный в советский период опыт популяризации химических знаний среди школьников с развитием сети учреждений дополнительного химического образования целесообразно учитывать в ходе модернизации образовательной системы на современном этапе.

4. Соответствие содержания химического образования школьников научно-техническому прогрессу и темпам социального развития.

Каждый этап развития химического образования школьников в советский период сопровождался совершенствованием содержания химического образования, что предполагало регулярный пересмотр содержания научного материала в учебниках, учебных пособиях, учебных программах, что позволяло советскому химическому образованию соответствовать всемирному научно-техническому прогрессу.

Сегодня химическое образование школьников не включает новейших достижений современной химической науки. Современные учебники отличаются излишней, трудной для восприятия теорией и перегружены материалом, не имеющим практического значения для обучающегося, что оказывает негативное влияние на мотивацию изучения школьниками химии, непониманию ее значимости для жизни, профессиональной деятельности и в целом развития всех сфер жизни современного общества.

Исходя из этого, считаем необходимым: содержание школьного курса химии привести в соответствие с современным состоянием науки и техники; пересмотреть систему химических знаний, умений и навыков, которые необходимы выпускнику школы для понимания объективной химической картины мира и формирования его функциональной грамотности; обеспечить направленность содержания школьного курса химии на развитие творческого научного химического мышления.

5. Оптимизация процесса изучения химии за счет использования инновационных форм и методов обучения.

Оптимизация процесса обучения в советский период была одной из ведущих проблем педагогической теории и практики. Наибольшее распространение и признание получила теория оптимизации обучения Ю. К. Бабанского, которая определила методологические требования и принципы к выбору оптимальной структуры процесса обучения, эффективные формы и методы его реализации. Успешным также был опыт учителей-новаторов, а именно: система интенсивного обучения химии на основе опорных схем по методике В. Ф. Шаталова; лекционно-семинарская система Н. П. Гузика; технология обучения химии Л. В. Маховой; новаторская идея «комнат творчества» И. П. Волкова и др.

Сложность и обширность достижений химической науки и практики обуславливает поиск новых форм организации и методов оптимизации обучения химии. В связи с этим необходимо переосмыслить доказавшие свою эффективность педагогические практики обучения химии, использовать такие формы организации обучения как химическая практика, экскурсионная неделя на химические предприятия, химическая продленка, летняя химическая школа, уроки на производстве, химический тренажер для

самообразования, что позволит оптимизировать время изучения химии и сделать понятными сложные химические процессы и явления.

6. Совершенствование процесса обучения химии на основе реализации принципа межпредметности.

Прогрессивные педагоги различных эпох подчеркивали необходимость взаимосвязи между учебными предметами, что обеспечивало комплексность и интегративность полученных школьниками знаний. В советском образовании реализация в учебном процессе межпредметных связей была одним из условий формирования мировоззрения и системы научных знаний. Эффективность совершенствования учебного процесса за счет реализации принципа межпредметности в обучении была доказана советскими педагогами многочисленными авторскими разработками.

Анализ накопленного научно-педагогического опыта советской школы позволил сделать вывод о неоправданном игнорировании современными учителями принципа межпредметности в обучении, использования таких форм обучения как урок с межпредметными связями, комплексный семинар, комплексная экскурсия, межпредметная конференция, комплексный факультатив. Эти и другие формы обучения позволяют успешно формировать на уроках химии общеучебные и метапредметные компетенции, а также функциональную грамотность учащихся. С этой целью необходимо у будущего учителя химии сформировать профессиональную компетентность в межпредметных областях знаний и научить методикам обучения химии на основе принципа межпредметности.

7. Обеспечение практико-ориентированной направленности химического образования школьников.

Практико-ориентированное обучение является ведущим вектором реализации современного образовательного процесса, однако, содержание и структура учебной программы по химии и школьного учебника не соответствуют этому требованию образовательных стандартов. Практико-ориентированное обучение предполагает оптимальное сочетание теоретической и прикладной подготовки, на которую, согласно существующим учебным планам, отводится небольшое количество часов, что не позволяет в полной мере апробировать в условиях школьной лаборатории или научно-производственных подразделений химических предприятий полученные знания или провести химический эксперимент. Последний упразднен в современном школьном курсе химии, что переводит химию в разряд теоретических наук.

Советские методисты-химики на протяжении многих лет совершенствовали технику и методику школьного и домашнего (самостоятельного) химического эксперимента, что и позволяло выпускникам после окончания школы приступать к практической деятельности с использованием химических знаний и навыков. Использование уникального методического наследия обеспечит соблюдение требований государства и работодателей к практико-ориентированной направленности химического образования школьников.

8. Создание политехнических факультативных курсов по химии для реализации дополнительного химического образования школьников.

Школьное химическое образование в советский период совершенствовалось за счет усиления политехнической и трудовой направленности содержания обучения, что позволяло детально раскрыть суть производственных процессов. Внеклассная и внешкольная работа по химии также реализовывала основные пути политехнизации образования школьников. Особую популярность имели разнообразные политехнические факультативные курсы по химической технологии, агрохимии, биохимии, аналитической химии. Такой подход к химическому образованию школьников обеспечивал комплексное формирование у учащихся систематизированных химических знаний, практических умений и навыков по их творческому применению в учебном процессе и будущей трудовой деятельности, позволял школьникам выбрать направление своего профессионального развития. Развитие системы дополнительного химического образования школьников нуждается в разработке таких политехнических факультативных курсов, построенных на основе достижений современной химической науки и практики, учитывающих существующие и перспективные направления их развития.

#### 9. Совершенствование системы оценки и контроля химических знаний школьников.

Модернизация системы химического образования невозможна без переоценки существующей системы контроля и оценки полученных школьниками знаний, умений и навыков. Излишняя теоретизация школьного курса химии привела к искажению системы контроля и оценки химических знаний школьника.

Анализ развития химического образования школьников в советский период также демонстрирует негативные практики по внедрению новых средств оценивания результатов обучения химии. К таким практикам можно отнести активно внедряемый в 20-е годы XX века лабораторно-бригадный (проектный) метод обучения с отчетом бригадира о проделанной работе, что не позволяло объективно оценить знания школьников. Однако отказ от этого метода обучения на долгие годы ввел запрет и на проектный метод обучения.

С 70-х годов XX века в советской школе насаждался метод тестирования, который кардинально изменил приоритеты в оценивании учебных достижений учащихся, перенес акценты с их практической составляющей на сугубо теоретические. Сегодня это привело школьное химическое образование к ликвидации значительного числа лабораторно-практических работ как средства контроля практических умений и навыков.

Сегодня востребована разработка объективных критериев результативности обучения химии и введение определенных образцов практической деятельности, свидетельствующих об успешном усвоении курса химии и допускающих объективную практическую проверку знаний.

#### 10. Обеспечение школьников научно достоверной и доступной информацией для получения дополнительного химического образования.

Современную информационную среду школьника можно охарактеризовать как «информационный хаос». Средства Интернет и телевидения представляют непрерывно разрастающийся информационный поток, в котором учащемуся все труднее найти научно достоверную и проверенную информацию. Существующие образовательные ресурсы не всегда позволяют школьнику получать дополнительное химическое образование с соблюдением основных принципов обучения.

В связи с этим, считаем необходимым обеспечить бесплатный доступ каждому школьнику к качественной, современной и научно достоверной дополнительной информации в области химии, опираясь на опыт практической реализации советской властью образовательной политики посредством многочисленных научно-популярных изданий (книги для внеклассного чтения по химии, учебные пособия для учащихся, химические энциклопедии, журналы «Химия и жизнь», «Наука и жизнь», «Техника молодежи» и др.). Также важно развивать государственные образовательные интернет-ресурсы, использовать образовательные и просветительские возможности СМИ, что позволит школьникам получать проверенную и методически выверенную информацию с целью расширенного освоения школьного курса химии и дополнительного химического образования.

11. Совершенствование учебно-методического обеспечения образовательной деятельности учителя химии.

Многочисленные информационные каналы усложняют учителю поиск сведений о новых достижениях химической науки, методических новшествах, накопленном и апробированном на практике педагогическом опыте. Для качественной подготовки к уроку учитель должен быть обеспечен базовым учебником по химии; учебником для углубленного изучения курса химии; справочным учебником, содержащим дополнительный материал о применении химических знаний; пособиями об истории химии, занимательных фактах и новейших химических открытиях, об экологической и патриотической работе в рамках изучения курса химии, методике преподавания химии и другими учебно-методическими материалами, которые сегодня представлены достаточно ограничено. С учетом совершенствования содержания школьного курса химии и дополнительного химического образования школьников, внедрения инновационных форм и методов обучения, необходимо вооружить учителя химии всеми видами современного учебно-методического обеспечения.

12. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей химии.

Необходимость совершенствования подготовки учителя не вызывает сомнений. Особое внимание необходимо уделить компетентности будущих учителей химии в межпредметных областях знаний, вооружить знаниями в современной химической науке и компетентным их применением в учебной практике, формировать навыки изучения и использования передовых методик обучения химии, проведения воспитательной работы с учетом возможностей химии, реализации научно-исследовательской работы в школе.

Таким образом, историко-педагогическое исследование развития химического образования школьников в России в 20–80-е годы XX века, позволило проанализировать и обобщить педагогическое наследие и опыт лучших советских педагогов-новаторов и выдающихся ученых-химиков, изучить лучшие практики химического образования школьников с учетом национальной и региональной специфики. Полученные в результате исследования и представленные в данной статье выводы предлагаем учитывать в процессе модернизации современного химического образования школьников.

### Список литературы

1. **Зинченко, В. О.** Школьное химическое образование в России в 30–50-е гг. XX в. / В. О. Зинченко, Е. Г. Полупаненко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10. – С. 50–56.
2. **Полупаненко, Е. Г.** Особенности организации и содержания школьного химического образования в 20-е годы XX столетия / Е. Г. Полупаненко // 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, 2019. – № 4(35) : Серия 1, Пед. науки. Образование. – С. 5 – 12.
3. **Полупаненко, Е. Г.** Формы и методы отечественного школьного химического образования в 20-е годы XX века / Е. Г. Полупаненко // Вестник Луганского национального университета имени Владимира Даля – Луганск : Изд-во ЛНУ имени Владимира Даля, 2020 – № 2 (32). – С. 127 –132.
4. **Полупаненко, Е. Г.** Влияние образовательной политики на развитие отечественного школьного химического образования в 30-е годы XX века / Е. Г. Полупаненко // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2021. Т. 16, – № 1. – С. 92–99.
5. **Полупаненко, Е. Г.** Влияние государственной политики на развитие отечественного внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в. / Е. Г. Полупаненко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. Т. 27, – № 1. – С. 222–227.
6. **Полупаненко, Е. Г.** Социально-политические и социально-экономические факторы развития отечественного школьного химического образования в начале 20-х годов XX века / Е. Г. Полупаненко // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2021. – № 200. – С. 37–46.

**Polupanenko E. G.,  
Zinchenko V. O.**

### **Promising directions for improving the chemical education of schoolchildren**

*In the article, based on the results of a historical and pedagogical study of the development of chemical education of schoolchildren in the Soviet period, taking into account mistakes, the best theoretical developments and methodological methods of teaching chemistry to schoolchildren, the vectors of modernization of chemical education of schoolchildren in modern Russia are determined.*

**Key words:** *chemical education, education of schoolchildren, improvement of education, school education.*

**Пшечук-Воронина Яна Юрьевна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
ГОУК ЛНР «ЛГАКИ имени М. Матусовского»,  
г. Луганск, ЛНР  
*lgaki\_pvoronina@mail.ru*

**Дрогин Леонид Александрович,**  
преподаватель ЦК «Социально-гуманитарные дисциплины»  
ГОУК ЛНР «ЛГАКИ имени М. Матусовского»,  
г. Луганск, ЛНР  
*leoniddrogin@mail.ru*

## **Интеграция дисциплины «Физическая культура и спорт» в профессиональную подготовку студентов вузов культуры и искусств**

*В данной статье актуализируется проблема интеграции дисциплины «Физическая культура и спорт» в образовательное поле творческих вузов. Автор выявляет междисциплинарные связи социально-гуманитарных дисциплин «Физическая культура и спорт», «Русский язык и культура речи», «Русская литература», «История», «Философия», предлагает использование методов арт-терапии, эвристической беседы, мозгового штурма для более качественной профессиональной подготовки бакалавров в области культуры и искусства.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, интеграция, междисциплинарные связи, социально-гуманитарные дисциплины, методы, вузы культуры и искусств.

В Педагогической энциклопедии под «профессиональной подготовкой» понимается совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии, и процесс сообщения обучающимся студентам соответствующих знаний и умений [1].

На современном этапе развития общества повышаются требования к профессиональной подготовке специалистов в различных сферах и областях. Повышение качества профессиональной подготовки студентов в творческих вузах как процесса сообщения специальных знаний, овладения навыками, умениями, качествами, компетенциями для успешной работы по определенной, творческой профессии основано на увеличении и усилении междисциплинарных связей, которые образуются при помощи интеграционных процессов.

Проблемами интеграции и междисциплинарных связей занимались В. Н. Воронин, И. В. Иванов, В. В. Корбут, Е. Н. Минькова, А. Ю. Сочнева, С. Ю. Страшнюк и другие авторы. В то же время вопрос об исследовании интеграции физической культуры в профессиональную подготовку студентов в творческих вузах рассматривался недостаточно глубоко, что обуславливает актуальность данного исследования.

Целью данного исследования является повышение качества профессиональной подготовки студентов в творческих вузах на основе интеграции социально-гуманитарных дисциплин, расширении и углублении междисциплинарных связей дисциплин «Физическая культура и спорт», «Русский язык и культура речи», «Русская литература», «История», «Философия».

Опираясь на происхождение термина «интеграция» от латинского корня «*integro*», который означает «целое, единое», можно определить интеграцию как процесс, связанный с объединением в одно целое ранее разнородных частей и элементов [5].

По мнению Н. И. Санниковой, интеграция содержания образования представлена и как процесс, и как результат построения целостности учебных дисциплин, созданных с помощью синтеза научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей развития науки. Данная целостность обусловлена дидактическим отображением отношений и междисциплинарными связями [2].

В профессиональной подготовке студентов вузов культуры и искусств в процессе интеграции дисциплины «Физическая культура и спорт» с гуманитарными дисциплинами увеличивается объём и интенсивность взаимодействия между ними, укрепляются и расширяются междисциплинарные связи, что способствует более осмысленному восприятию знаний по физической культуре, усилению мотивационного фона к занятиям физическим упражнениями. В свою очередь, повышение мотивации ведет к укреплению здоровья, снижению роста численности студентов специальной медицинской группы, которое из года в год повышается, особенно среди студентов творческих профессий [6].

Состояние здоровья студентов является показателем общекультурного уровня, развития общекультурных компетенций в профессиональной подготовке студентов творческих вузов. На основании анализа государственных образовательных стандартов Луганской Народной Республики определено, что физическая культура способствует использованию основ гуманитарных знаний в различных сферах жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности студентов, способности работать в коллективе. При этом выявлена необходимость усвоения приемов оказания первой помощи в чрезвычайных жизненных и профессиональных ситуациях, способности использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Рассмотрим проявление междисциплинарных связей в процессе интеграции дисциплины «Физическая культура и спорт» с гуманитарными дисциплинами социально-гуманитарного цикла, а именно «Безопасность жизнедеятельности», «Русский язык и культура речи», «Русская литература», «История», «Философия».

В своей работе Т. Ц. Тудупова подчеркивает, что при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» необходима детальная трактовка вопросов охраны здоровья студентов, их жизнедеятельности, быта, досуга и привычек. Отмечена важность индивидуального подхода при выявлении компонентов здорового образа жизни, формировании разумного отношения студентов к вопросам сохранности собственной жизни [4].

Анализ рабочих программ по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» и «Физическая культура и спорт» дал возможность выявить некоторые аналогичные темы, которые позволят

сформировать междисциплинарные связи между ними. Например, при изучении вопроса психологического состояния в период чрезвычайной ситуации можно рассмотреть методы физической культуры (психомоторная тренировка, дыхательная гимнастика и т.д.), оказывающие влияние на коррекцию эмоционального состояния человека. Изучение темы по вычислению биологических ритмов студентов (физического, эмоционального, интеллектуального) можно дополнить материалом индивидуального биологического ритма в течение одного дня. В то же время проблема оказания доврачебной медицинской помощи в процессе жизнедеятельности всегда будет актуальной темой и может быть дополнена вопросами первой помощи в неотложных ситуациях в будущей профессиональной деятельности.

Продуктивная деятельность будущего специалиста в сфере культуры и искусства имеет основанием и профессиональный, и культурный потенциал студентов, который закладывается за время обучения в творческом вузе при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла «Русский язык и культура речи», «Русская литература», «История», «Философия». Так, для формирования культурных основ и раскрытия внутренних резервов студентов творческого вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи возможно проведение различных диктантов, затрагивающих проблему здоровья по следующим темам: «Профилактика простудных заболеваний студентов-вокалистов», «Здоровый образ жизни студентов-художников», «Профилактика профессиональных заболеваний творческих профессий», «Вредные привычки и психологическая устойчивость творческой личности» и других текстов, которые содержат положения здорового образа жизни.

Изучение биографии знаменитых людей, изучение жизненного уклада на основании принципов здорового образа жизни на занятиях по русской литературе (на примере Л. Н. Толстого) способствует формированию и раскрытию творческих способностей личности, является важным источником творческой активности студентов вузов культуры и искусств.

На занятиях по истории междисциплинарная составляющая проявляется в реализации идеи формирования здоровой личности студентов в контексте осознания духовно-нравственных и культурно-исторических традиций. Так, при изучении первобытной эпохи человечества важно раскрыть необходимость двигательной активности как врожденной потребности человека наряду с потребностью в питании, размножении. В теме «Античная Греция и Рим» необходимо отметить формирование культа эстетического тела, зарождение спортивных состязаний. При анализе темы «Древнерусское государство», рассматривая культуру, быт и обычаи славян, можно затронуть вопросы гигиены. Более глубокому пониманию вопросов развития медицины, профилактики эпидемий соответствует тема «Средневековая Европа». На занятиях по изучению темы «Страны Востока» возможно включение заданий по изучению влияния восточных специй, рациональному питанию. Рассмотрение вопросов негативного отношения к алкоголю, табакокурению, наркомании возможно при изучении великих географических открытий.

Междисциплинарные положения можно найти и в философских идеях эпохи Возрождения, Нового времени и эпохи Просвещения. Например, одним из основоположников раннего итальянского гуманизма Витторино да Фельтре в открытом им Доме радости было реализовано положение о взаимодействии умственного, эстетического и физического воспитания, при этом акцентировалось внимание на упражнениях

верховой езды, борьбы в сочетании с различными играми. В своем труде «Телемская обитель» французский гуманист эпохи Возрождения Ф. Рабле предложил образец существования людей при построенных бассейнах, банях, стадионах и других сооружениях, способствующих развитию физической культуры человека. Яркий деятель утопического социализма Т. Кампанелла давал рекомендации к занятиям физической культурой для 2-х летних детей, при этом акцентировал внимание на режиме дня. Я. А. Коменский утверждал, что правильно подобранные и дозированные физические нагрузки помогают укреплять здоровье, содействуют повышению работоспособности после школьных занятий. Его положения были взяты за основу правил проведения соревнований. Английский философ Дж. Локк был инициатором строгого порядка воспитания и закалывания организма. Педагог XVIII в. Ж.-Ж. Руссо предлагал идеи закалывания и игры для детей, а для усиления интереса к занятиям рекомендовал внедрять соревновательный метод. В то же время швейцарский педагог И. Песталоцци разработал суставную гимнастику, которая способствовала здоровью суставов.

Необходимо отметить, что для усиления интеграционных процессов в вузах культуры и искусств, плодотворного укрепления междисциплинарных связей и эффективной организации учебно-воспитательного процесса может быть рекомендовано использование методов арт-терапии, эвристической беседы, мозгового штурма.

Арт-терапия содействует раскрытию творческих ресурсов, развитию креативного воображения, нахождению новых сочетаний и разрушению стереотипов, что является актуальным для студентов творческих вузов. Так, студентам-художникам предлагается подготовить зарисовки на темы «Портрет наркомана», «Алкогольная зависимость. Жизнь до и после», «Эталон красоты», «Древнегреческие атлеты» и т.д. Будущим актерам может быть предложено создание данных образов с помощью сценических движений, чтения стихотворений. Студентам-музыкантам рекомендуется подбор и прослушивание музыкальных фрагментов, соответствующих, на их взгляд, этим образам.

Использование эвристических бесед на темы «Болезни и пристрастия XXI столетия», «Красота спасет мир», «Небылицы о пьянстве», «Позиция различных народов к употреблению алкоголя» и т.д. несет в себе просветительскую информацию, побуждает к дискуссии, способствует логическому осмыслению и усвоению материала.

Метод мозгового штурма представляет собой наиболее используемую технику активизации творческих возможностей личности, который применялся для нахождения нестандартного решения на разнообразные темы (например, «Как противостоять соблазнам», «Дерево жизни», «Звуки и краски природы» и т.д.). С помощью естественных, без стеснений высказываний всех участников создается возможность нахождения нескольких решений в заданной ситуации, приобретаются навыки общения и сотрудничества, повышается самооценка, формируется уверенность в себе, развиваются коммуникативные навыки [3].

Таким образом, интеграция социально-гуманитарных дисциплин «Физическая культура и спорт», «Русский язык и культура речи», «Русская литература», «История», «Философия» проявляется в:

– теоретическом осмыслении целостности будущей профессиональной деятельности на основании развития общекультурных компетенций, увеличении объема и интенсивности взаимодействия междисциплинарных связей;

- формировании умений практического применения основных теоретических идей дисциплин социально-гуманитарного цикла «Безопасность жизнедеятельности», «Русский язык и культура речи», «Русская литература», «История», «Философия» для укрепления здоровья, формирования здорового образа, повышения мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности;
- повышении качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области культуры и искусства при использовании методов арт-терапии, эвристической беседы, мозгового штурма.

### Список литературы

1. **Педагогическая энциклопедия** / под ред.: И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова, И. А. Богомолова [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1965. – 578 с.
2. **Санникова Н.И.** Технология образования внутрипредметных и межпредметных связей в системе физкультурного образования в вузе / Н. И. Санникова // Теория и практика физической культуры, 2006. – № 4. – С. 26–39.
3. **Соснова М.Л.** Тренинг коммуникативного мастерства: учебное пособие для вузов / М.Л. Соснова. – М.: Академический Проект, 2010. – 265с.
4. **Тудупова Т.Ц.** К вопросу о формировании здоровьесориентированной направленности личности школьника / Т.Ц. Тудупова, Ю.В. Доноева // Психология и психотехника. – 2019. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovaniizdorovieorientirovannoy-napravlennosti-lichnosti-shkolnika>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.08.2022.
5. **Философский энциклопедический словарь** / под редакцией Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Панова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
6. **Щептев М.М.** Роль физической культуры в подготовке студентов к профессиональному самовоспитанию (на примере коррекционных групп студентов с ослабленным здоровьем) : дис. ... канд. пед. наук / Щептев Михаил Михайлович. – Пенза., 2005. – 207 с.

**Pshechuk-Voronina Ya. U.,**

**Drogin L.A.**

### **Integration of the discipline «Physical culture and sport» into the professional training of students of universities of culture and arts**

*This article actualizes the problem of integrating the discipline «Physical Culture and Sport» into the educational field of creative universities. The author reveals the interdisciplinary connections of the disciplines «Physical culture and sports», «Russian language and culture of speech», «Russian literature», «History», «Philosophy», suggests the use of art therapy methods, heuristic conversation, brainstorming for better professional training bachelors in culture and arts*

**Key words:** *professional training, integration, interdisciplinary connections, social-humanitarian disciplines, methods, universities of culture and arts.*

**Рычкова Татьяна Аркадьевна,**  
кандидат медицинских наук, доцент,  
доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*doctortatyanka@mail.ru*

**Муктасимова Виктория Викторовна,**  
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*doctortatyanka@mail.ru*

## **Роль активных и интерактивных методов обучения в практико-ориентированной подготовке студентов-логопедов на современном этапе**

*В статье рассмотрена роль активных и интерактивных методов обучения в подготовке учителей-логопедов при практико-ориентированном обучении. Проанализированы виды учебных игр, их цели, задачи и возможности использования в современном образовательном процессе. Приведены примеры использования учебных игр, их возможностей в образовательном процессе на первом курсе бакалавриата.*

**Ключевые слова:** *активные методы, интерактивные методы, практико-ориентированная подготовка, учебные игры, студенты-логопеды.*

Для достижения нового уровня и высокого качества профессионального образования, отвечающего требованиям современного общества, необходим поиск эффективной образовательной парадигмы, в рамках которой будет осуществляться подготовка компетентного специалиста. На сегодняшний день профессиональную компетентность определяют как совокупность теоретической и практической готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности, основанной на самостоятельности, креативности, коммуникабельности, гибкости мышления и направленной на успешное включение в трудовую деятельность. При этом возникают вопросы о сущности образования, формах познания и знания, которые обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным и компетентным, о путях повышения качества подготовки специалистов в системе высшего образования.

Для формирования профессиональной компетентности современного студента-логопеда необходим комплексный подход, что предъявляет особые требования к используемым методам, формам и средствам обучения, которые позволяют теоретические знания наслаивать на «канву» практических навыков профессиональной деятельности в ходе практико-ориентированной подготовки будущих учителей-логопедов.

Грамотный выбор и реализация конкретных образовательных технологий определяют эффективность образовательного процесса. Понимание сущности образовательных технологий является дискуссионным, не имеющим однозначной трактовки понятием. Г. К. Селевко в «Энциклопедии образовательных технологий» выделяет основные теоретические подходы к пониманию данного термина и приводит около двух десятков определений указанной категории [5].

Обсуждая проблему использования активных и интерактивных методов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов, будем рассматривать образовательные технологии как сложный комплекс методологических, педагогических, гносеологических, этических норм и принципов, регламентирующих образовательную деятельность и обеспечивающих ее результативность. При этом следует помнить, что образовательные технологии – совокупность методических приемов и правил, используемых педагогом в образовательном процессе, включающая в себя «представления об исходных данных и планируемых результатах обучения и воспитания, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения в определенных условиях» [5].

О. В. Смирнова акцентирует внимание, что при использовании современных образовательных технологий важно соблюдать ряд принципов и установок, например:

- проблемность содержания обучения;
- принцип соответствия целям и задачам обучения;
- коллективный характер учебного процесса;
- принцип совместной деятельности преподавателя и студентов;
- принцип диалогового (мультидиалогового) общения;
- соответствие учебным возможностям и уровню подготовленности студентов;
- соответствие имеющимся условиям и отведенному времени обучения;
- принцип непредсказуемости и гибкости занятий и т.д. [6].

Выбор конкретных форм и методов, включенных в образовательные технологии, при подготовке учителей-логопедов обусловлен образовательными целями и задачами, пониманием глубины, сложности, сочетанности данной профессии в медико-педагогическом плане.

Исходя из выше сказанного, обоснованным является включение в подготовку учителей-логопедов активных методов обучения, т.е. совокупности педагогических действий и приёмов, которые направлены на создание условий, мотивирующих обучающихся к самостоятельному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. При этом обучающиеся становятся заинтересованными и равноправными участниками образовательного процесса, то есть его реальными субъектами, а не объектами, как при классическом образовательном процессе. Целью данных методов является максимальная активизация познавательных потребностей и способностей студентов, повышение качества самостоятельной работы студентов, интенсификация учебного труда [6].

Важно обратить внимание на интерактивные методы, их соотносимость с активными методами обучения. Термин «интерактивный» означает взаимодействие, нахождение в режиме учебно-педагогической беседы, диалога или полилога. Другими словами, интерактивные методы, в отличие от

активных методов, ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения.

По нашему мнению, интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную и эффективную форму активных методов. К интерактивным методам некоторые относят только учебные игры, другие, кроме деловых и ролевых игр, причисляют к интерактивным методам круглый стол, дискуссию, дебаты, мозговой штурм, кейс-методы, творческие задания, мастер-классы, работу в малых группах; интерактивные экскурсии, виртуальные путешествия и т.д. [1].

Именно интерактивные методы или их сочетание с активными методами наиболее рационально использовать в ходе практико-ориентированной подготовки студентов-логопедов.

Рассмотрим некоторые активные и интерактивные методы, которые используются нами в образовательном процессе данной категории студентов. В лекционном процессе по базовым дисциплинам, таким как неврологические основы логопедии, основы педиатрии и гигиены детей, медико-биологические основы дефектологии, тесно переплетаются активные и интерактивные методы. В ходе интерактивной лекции с мультимедийным сопровождением крайне необходимым является полилог с использованием элементов деловых и ролевых игр, т.к. изучение особенностей строения и функционирования человеческого организма в возрастном аспекте не может быть чисто теоретическим. Студенты отвечают на вопросы преподавателя в ходе лекции, активизируя школьные базовые знания, затем кратко расспрашивают друг друга, играя роль то учителя-логопеда, то ребенка или родителя, рассматривают лица друг друга, находя особенности строения, напрягают или расслабляют мышцы лица, оценивают происходящие изменения визуально и пальпаторно. Приучаясь к такой форме работы с первых дней обучения, студенты-первокурсники воспринимают интерактивную форму обучения как естественную, гармоничную, эффективную. По сути, такой подход не требует ни временных, ни материальных затрат. Интерактивная работа чередуется с более осмысленным записыванием важных моментов с практическими примерами, полученными в ходе деловых исследовательских игр, поэтому потери времени нет. Материальные затраты минимальны, т.к. зеркала и фонарики встроены в мобильные телефоны, стерильные деревянные одноразовые шпатели в индивидуальных упаковках приобретаются студентами в аптеках заранее по минимальным ценам, используются как расходный материал.

На примере лекции о новорожденном ребенке, где студенты имитируют позу здорового новорожденного, сгибая руки и ноги в положении сидя, затем уменьшают степень сгибания, имитируя нарастание степени тяжести ишемически-гипоксического поражения нервной системы ребенка, рассмотрим механизмы усвоения изучаемого материала. Осознание услышанного и увиденного на слайде происходит через выполнение действий при имитации позы. Мощный поток импульсов с сокращающихся мышц конечностей, суставных сумок и сухожилий обеспечивает сенсорное насыщение, включает мышечную память, при этом активно работает зрительная или фотографическая память, фиксируя необычные позы студентов, кроме того, появляется эмоциональная окраска происходящих событий. Совместная работа всех видов анализаторов в сочетании с эмоциональным компонентом обеспечивает надежность запоминания изучаемого материала. На экзаменах все студенты лучше всего

отвечают именно на вопросы, которые прорабатывались практически. Результатом такого обучения является феномен, названный нами «сначала покажу, а потом расскажу». Он заключается в том, что при ответе на вопрос билета или дополнительный вопрос, который изучался комбинированием теории с практическим освоением навыка, студент с радостью сообщает, что он помнит ответ на этот вопрос, но сначала его демонстрирует практически, сообщая, что «он помнит, как мы это делали», а потом начинает или пытается объяснить теоретически. В подавляющем большинстве ответов студентов – демонстрация сути вопроса практически является безупречной, а теоретическое объяснение бывает разного уровня, который зависит от личностных особенностей.

Рассмотрим более детально использование игр в ходе практико-ориентированного обучения студентов-логопедов.

По мнению А. Р. Ляндзберга, среди активных методов обучения, которые современный преподаватель должен осваивать и использовать, существенное место принадлежит различного рода играм: деловым, имитационным, организационно-деятельностным, организационно-обучающим, ролевым и т.д. [4].

Цель применения различных игр заключается в использовании их направленности на развитие коммуникативных и рефлексивных умений, на формирование личностных профессионально значимых качеств будущих логопедов, формирования мотивации и интереса к выбранной профессии, актуализации творческого потенциала.

Педагогическая суть учебной игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, подготовить к профессиональной практической деятельности. Данный метод раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может провести самооценку своих возможностей, а также оценить их в совместной деятельности с другими участниками [1].

Характерными особенностями сложных активных игр является ряд внешних признаков:

- 1) регламентация времени, наличие правил, вариативность типов участия;
- 2) наличие конкретных целей и задач;
- 3) изменения личностных установок обучающихся;
- 4) подготовка, построение, проведение игры согласуются с поставленными учебными целями и задачами.

Самыми простыми являются ролевые игры, представляющие собой искусственно создаваемые ситуации, в которых отрабатываются коммуникативные навыки, наблюдательность, описание объектов. Обучающий эффект ролевых игр обеспечивается имитацией реальных ситуаций, возможностью коррекции, повторяемостью, временной доступностью, легкостью организации. Наличие личностной вовлеченности участников в разыгрываемые ситуации, выраженность и глубина переживаний в ходе игры являются сильными стимуляторами творческой активности и позволяют участнику естественным образом приобрести и закрепить новые навыки [4].

Более сложными являются деловые игры, в которых имитируется фрагмент реальной действительности, в которой прорабатывается игровая ситуация. Главной целью участников деловой

игры является разрешение противоречия или проблемы, которая встроена в имитационный блок и поддерживается определенными игровыми правилами. В ходе деловых игр обучающиеся осваивают новые понятия, формы, способы и методы деятельности.

На первом курсе в ходе деловых игр проигрываются начальные этапы профессиональной деятельности учителя-логопеда, например, используются такие ролевые игры, как «Знакомство с ребенком и его родителями», «Расспрос ребенка и его родителей», «Осмотр лица», «Осмотр ротовой полости», «Осмотр и оценка языка в ротовой полости». Каждая игра проводится в нескольких вариантах: для нормотипичного ребенка, для гиперактивного ребенка, для ребенка с задержкой психического развития. По мере изучения учебного материала расширяется спектр деловых игр, постепенно нарастает глубина проработки изучаемых вопросов, увеличивается количество решаемых задач, проводится внутрипредметная и межпредметная интеграция полученных знаний и умений.

М. К. Искаковой отмечено, что выбор того или иного активного метода обучения зависит от темы практического занятия, продолжительности занятия, контингента студенческой группы и самое главное, от педагогического мастерства преподавателя, владения им самим активными методами обучения [3].

А. В. Иванов, проанализировав результаты анкетирования студентов, пришел к выводу, что студенты предпочитают тот стиль преподавания, который соответствует их концепции обучения. Если студенты считают, что обучение представляет собой запоминание фактов, то они предпочитают традиционные методы. Напротив, если обучение базируется на понимании, студенты более мотивированы, им нравятся практикуемые методы обучения, то студенты предпочитают методы, требующие их активного участия [2].

Использование в образовательном процессе интерактивных методов с первых дней обучения в высшем учебном заведении приводит к более глубокому погружению и осознанию сути избранной профессии, пониманию того, чем реально занимается учитель-логопед в повседневной практической деятельности, находит ли ментальный и эмоциональный отклик данный вид деятельности у конкретного студента. По сути, параллельно с образовательным процессом происходит профориентационный, освоение его высшей ступени – осознания правильности сделанного выбора, рождения любви к профессии или появление глубокого чувства разочарования вплоть до отторжения. Для каждого студента важно определиться с этим вопросом в течение первого курса, чтобы не потерять годы на осознание ошибочности выбора профессии.

Таким образом, использование активных и интерактивных методов в процессе практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов является важным, эффективным, своевременным, обоснованным на современном этапе образовательного процесса. Деловые и ролевые игры являются прообразами реальных профессиональных ситуаций. Именно в таких играх решение поставленных задач в специально созданных условиях способствует получению новых знаний, формированию умений и навыков будущей реальной профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. **Ваниева, В. Ю.** Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / В. Ю. Ваниева // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7, № 5 (30). – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 28.08.2022.
2. **Иванов, А. В.** Активные методы обучения и метод традиционной лекции / А. В. Иванов // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2014. – № 6. – С. 152–156.
3. **Искакова, М. К.** Сравнительный анализ использования активных методов обучения среди студентов старших курсов / М. К. Искакова // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2013. – №4-2. – С. 60–62.
4. **Ляндзберг, А. Р.** Сравнительный анализ активных методов обучения / А. Р. Ляндзберг // Вестник Камчатского государственного технического университета. – 2010. – № 12. – С. 86–91.
5. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т., Т. 2. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. **Смирнова, О. В.** Активные методы обучения в вузе / О. В. Смирнова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 4(73). – С. 129–133.

**Rychkova T. A.,  
Muktasimova V. V.**

#### **The role of active and interactive teaching methods in the practice-oriented training of speech therapists at the present stage**

*The article considers the role of active and interactive teaching methods in the training of speech therapists in practice-oriented learning. The types of educational games, their goals, objectives and possibilities of use in the modern educational process are analyzed. Examples of the use of educational games, their capabilities in the educational process in the first year of undergraduate studies are given.*

**Key words:** *active methods, interactive methods, practice-oriented training, educational games, speech therapist students.*

**Семенихина Анна Васильевна,**  
старший преподаватель кафедры психологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*anneta\_sem@mail.ru*

## **Влияние стилей воспитания в семье на психологическое содержание гендерных стереотипов студенческой молодежи**

*В статье проанализированы данные эмпирического исследования влияния стилей воспитания в семье на психологическое содержание гендерных стереотипов студенческой молодежи. Стили воспитания в семье рассматриваются в контексте их восприятия студентами. Исследуется как общая подверженность гендерным стереотипам, так и склонность студентов, воспитанных в тех или иных стилях, к частным гендерным стереотипам.*

**Ключевые слова:** *гендерный стереотип, стиль воспитания, фемининность, маскулинность, андрогинность.*

В современном обществе наблюдается трансформация традиционных взглядов на проблему гендера в целом, и отношений мужчины и женщины в частности. Традиционная система ценностей претерпевает изменения, вследствие этого меняется взгляд современного человека на то, как должны вести себя мужчины и женщины. Особенно ярко происходящие изменения проявляются в молодежной среде, ведь студенчество является наиболее сплоченной, интеллектуально развитой, социально-активной и творческой группой молодежи с ярко выраженной чувствительностью к нововведениям и часто подающей пример другим группам. Студенты активно участвуют в глобальном информационном потоке, распространяя новые брачные и семейные обычаи, гендерные ценности и нормы, противоречащие традиционным представлениям.

Вместе с тем, можно предположить, что подверженность в целом гендерным стереотипам, а также то, какие именно гендерные стереотипы будут транслировать представители молодого поколения, напрямую зависит от стилей воспитания в семье. Ведь гендерные стереотипы закладываются в самом раннем возрасте, когда критический взгляд на вещи у ребенка еще не сформирован. Атмосфера в семье, характер отношений родителей, поведение каждого из них, солидарность родителей в выбираемых воспитательных методах и подходах, а также требования, предъявляемые к ребенку, будут определять содержание его гендерных стереотипов.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование влияния стилей воспитания в семье на психологическое содержание гендерных стереотипов студенческой молодежи.

Проблему гендерных стереотипов исследовали многие ученые. Большой интерес представляют работы таких авторов как И. С. Клецина, Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина, О. А. Воронина, И. С. Кон, Н. Г. Малышева, Т. Б. Рябова, А. В. Кириллина, Л. И. Ожигова, В. С. Агеев и др. Из

зарубежных авторов можно выделить таких как С. Бем, Е. Маккоби, К. Джеклин, П. Голдберг, Дж. Хантер и др.

Исследованием стилей воспитания в семье занимались известные ученые А. Я. Варга, В. В. Столин, Э. Г. Эйдемиллер, А. И. Захаров, Н. Н. Авдеева, Л. Б. Шнейдер, Е. Т. Соколова, А. И. Фурманов, А. А. Аладьин. Из зарубежных авторов следует выделить таких как А. Адлер, Д. Баумринд, М. Джеймс, Д. Джонгвард, А. Самерофф, Л. Фейл, и др.

Согласно определению, данному А. Л. Венгером, стиль семейного воспитания представляет собой стиль взаимоотношений с детьми в семье, который характеризуется степенью контроля, заботы и опеки, а также близостью эмоционального контакта между родителями и детьми [4, с. 79].

А. И. Фурманов и А. А. Аладьин описали следующие стили воспитания в семье [5]. Такие стили как гиперпротекция и гипопротекция показывают степень протекции, то есть того, сколько сил, внимания и времени родители уделяют воспитанию ребенка. Следующая пара стилей – потворствование либо игнорирование потребностей ребенка – показывают степень участия родителей в удовлетворении материально-бытовых (питание, одежда, развлечения) и духовных (общение с родителями, их любовь и внимание) потребностей ребенка. Такие стили как чрезмерность требований-обязанностей («повышенная моральная ответственность») и недостаточность требований-обязанностей являются показателем требовательности родителей в отношении выполняемых ребенком заданий, касающихся учебы, ухода за собой, участия в организации быта, помощи другим членам семьи. Показателем самостоятельности ребенка и его возможности самому выбирать способ поведения являются следующие два стиля: чрезмерность требований-запретов – недостаточность требований-запретов. Показателем строгости наказаний, применяемых к ребенку родителями за невыполнение семейных требований, являются такие стили как чрезмерность санкций и минимальность санкций.

Также А. И. Фурмановым и А. А. Аладьиным были описаны следующие деформации в воспитании ребенка: неустойчивость стиля воспитания, расширение сферы родительских чувств, предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Гендерные стереотипы, согласно И. С. Клециной, – это стандартизированные представления о моделях поведения и чертах личности, соответствующих понятиям «мужчина» и «женщина» [1, с. 154].

Эмпирическое исследование влияния стилей воспитания в семье на психологическое содержание гендерных стереотипов студенческой молодежи было проведено на выборке студентов различных специальностей вузов ЛНР. В исследовании приняли участие 90 студентов – 45 девушек и 45 юношей в возрасте от 18 до 21 года.

Для исследования стилей воспитания в семье был использован опросник «Родителей оценивают дети» (РОД) И. А. Фурманова, А. А. Аладьиной [5]. Для получения сведений о наличии и степени выраженности гендерных стереотипов применялись следующие методики: опросник С. Бем (в модификации И. С. Клециной) [3]; методика «Пословицы» И. С. Клециной [3]; методика проективной самооценки гендерной идентичности «Я – женщина/мужчина» Л. Н. Ожиговой [2]. Для более

детального изучения содержательных характеристик гендерных стереотипов была применена авторская анкета, включающая 24 наиболее распространенных в современном обществе гендерных стереотипа.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Опросник «Родителей оценивают дети» показал превышение среднего уровня по следующим стилям родительского воспитания. Доминирующая гиперпротекция наблюдается у 41% студентов. Для данного стиля характерно окружение ребенка повышенным вниманием, родители при этом тратят на воспитание очень много времени и сил. Потворствование выше нормы наблюдается у 51% испытуемых, т.е. при данном стиле родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, балуют его. Недостаточность требований-запретов к ребенку выявлена у 61% студентов, т.е. при данном стиле родители все разрешают ребенку, не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении.

Воспитательная неуверенность родителя наблюдается у 48% испытуемых, в данном случае в семье происходит перераспределение власти между родителями и ребенком в пользу последнего. Данная деформация воспитательных воздействий чаще всего наблюдается при таких стилях воспитания как потворствующая гиперпротекция и недостаточность требований-запретов, что соотносится с описанными ранее данными. Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств выявлена у 61% студентов, что чаще всего составляет основу эмоционального отвержения, жестокого обращения. Данная воспитательная деформация имеет место в том случае, когда родители видят в подростке черты и свойства, которые чувствуют в себе, но отрицают их наличие.

Анализируя доминирующие стили воспитания, можно сделать вывод о преобладании такого типа отношений между родителями и взрослыми детьми, при котором родители очень многое позволяют ребенку, ставят его выше себя, дают ему достаточно внимания и любви, ничего не требуя взамен.

По результатам опросника С. Бем у 62% студентов диагностирована андрогинность, выраженная фемининность выявлена у 19% и маскулинность также у 19% испытуемых. Большинство студентов по своему психологическому полу являются андрогинами, то есть сочетают в своей личности и поведении одновременно и мужские, и женские черты. Представители студенческой молодежи слабо подвержены стереотипам маскулинности-фемининности. При этом выявлены прямые корреляционные связи фемининности с такими стилями воспитания как гиперпротекция ( $r = 0,443$ ), потворствование ( $r = 0,801$ ), отсутствие требований-обязанностей ( $r = 0,464$ ). Такие данные говорят о том, что фемининность будет формироваться повышенном внимании родителей, отсутствии каких-либо обязательств, стремлении родителей к максимальному удовлетворению потребностей ребенка.

Были установлены прямые корреляционные связи показателя маскулинности и таких стилей воспитания в семье как гипопротекция ( $r = 0,359$ ), игнорирование потребностей ( $r = 0,617$ ), чрезмерное количество требований-обязанностей ( $r = 0,755$ ). Можно сказать, что отсутствие внимания со стороны родителей, излишняя требовательность, повышенная моральная ответственность, пренебрежение интересами ребенка создает тенденцию к его маскулинизации.

Результаты опросника «Пословицы» И. С. Клециной показали, что 47% испытуемых склонны к промежуточному типу семейного устройства, при котором не выражен типичный вариант

распределения семейных ролей. Эгалитарное устройство семьи предпочитают 37% студентов, что означает их стремление к совместному выполнению всех семейных обязанностей, без разделения на «мужские» и «женские», взаимозаменяемости супругов в домашних делах. Лишь 16% испытуемых желают видеть в своих семьях традиционное устройство с разделением обязанностей на типично «мужские» и «женские». Корреляционный анализ показал наличие прямой связи между традиционным представлением об устройстве семьи и таким стилем воспитания как чрезмерность санкций ( $r = 0,438$ ). Жесткие рамки воспитания, склонность родителей к применению строгих форм наказания формирует традиционные взгляды у ребенка. Также обнаружены обратные взаимосвязи традиционных представлений о семейном устройстве с такими деформациями воспитательных воздействий как неразвитость родительских чувств ( $r = -0,224$ ) и неустойчивость стиля воспитания ( $r = -0,233$ ). Таким образом, на формирование традиционных взглядов студентов влияют такие факторы как родительская любовь и последовательность в процессе воспитания.

Исходя из результатов методики проективной самооценки гендерной идентичности «Я – женщина / мужчина» Л. И. Ожигова можно сказать, что 36% студентов характеризуют себя как личности, не соответствующие гендерному стереотипу, 34% студентов плохо осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики, а 30% – привержены соответствующему гендерному стереотипу. Психологическое соответствие своему полу показало обратные корреляционные связи с такими деформациями воспитательных стилей как неустойчивость стиля воспитания ( $r = -0,478$ ), расширение сферы родительских чувств ( $r = -0,295$ ), неразвитость родительских чувств ( $r = -0,657$ ), фобия утраты ребенка ( $r = -0,306$ ), вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания ( $r = -0,419$ ). То есть, залогом формирования здоровой позиции, в соответствии с которой личность осознает себя как соответствующую своему полу, является устойчивый стиль родительского воспитания, стабильность детско-родительских ролей и функций, при которой нет замещения ребенком роли супруга или супруги, родительская любовь, отсутствие у родителей страха потери или гибели ребенка, обоюдная удовлетворенность супругов воспитательными методами.

Результаты анкеты позволили выявить доминирующие гендерные стереотипы. Наиболее популярным оказался гендерный стереотип «Женщина должна заботиться о мужчине, а мужчина быть ее защитником», он выявлен у 58% студентов. Корреляционный анализ показал наличие прямой связи данного стереотипа с таким стилем воспитания как минимальность санкций ( $r = 0,268$ ). Благоприятная атмосфера в доме, когда по отношению к ребенку не применяются наказания, а родители отдают предпочтение поощрениям в воспитании, формирует такой положительный образ традиционной семьи, в которой у каждого из супругов есть свои функции и обязанности.

Также популярным оказался стереотип «Мужчины должны уметь забить гвоздь, починить кран, утюг», он обнаружен у 44% студентов. Существует прямая корреляционная связь между данным стереотипом и таким параметром семейного воспитания как неразвитость родительских чувств ( $r = 0,219$ ). Эмоциональная холодность, отчужденность родителей может приводить к формированию у ребенка стереотипа долженствования, касающегося формальной стороны семейной жизни.

Стереотип «Мужчины всегда должны стремиться завоевать и покорить женщин» был выявлен у 43% студенческой молодежи. Обнаружены прямые корреляционные связи данного стереотипа и таких стилей

воспитания в семье как недостаточность требований-обязанностей ( $r=0,264$ ) и минимальность санкций ( $r=0,247$ ). Попустительство в воспитании ребенка приводит к формированию капризности и вседозволенности, которая может проявляться у парней как стремление к поведению по типу «донжуанства», а у девушек – как потребность в том, чтобы мужчины прилагали большие усилия по завоеванию ее внимания.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Современные студенты в большинстве своем воспитаны в таких стилях, для которых характерны попустительство, вседозволенность и погружение ребенка в атмосферу повышенного внимания. При этом именно такие стилевые особенности воспитания приводят к феминизации чада. Хотя истинная фемининность свойственна небольшому числу студентов, выраженная тенденция к андрогинности говорит о том, что четкие границы между полами постепенно стираются. Наиболее популярными гендерными стереотипами в студенческой среде оказались такие: «Женщина должна заботиться о мужчине, а мужчина быть ее защитником», «Мужчины должны уметь забить гвоздь, починить кран, уютю», «Мужчины всегда должны стремиться завоевать и покорить женщин».

Традиционное устройство семьи с разделением обязанностей на типично «мужские» и «женские» является непопулярным среди современной молодежи. Однако наличие родительской любви, последовательности воспитательных воздействий и жесткость санкций формируют более традиционные взгляды на семью. Основой для осознания себя как личности, соответствующей своему полу, является устойчивый стиль родительского воспитания, стабильность детско-родительских ролей и функций, родительская любовь, отсутствие у родителей страха потери ребенка, принятие супругами воспитательных методов друг друга.

#### Список литературы

1. **Клецина, И. С.** Самореализация и гендерные стереотипы: психологические проблемы самореализации личности / И. С. Клецина – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1998. – 281 с.
2. **Ожигова, Л. Н.** Психология гендерной идентичности личности / Л. Н. Ожигова. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2006. – 290 с.
3. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. –СПб. : Питер, 2003. – С. 277-280.
4. Психология развития: словарь / Под. ред. А. Л. Венгера. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
5. **Фурманов, И. А.** Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: книга для психологов / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Н. В. Фурманова. – Минск : ТЕСЕЙ, 1999. – 224 с.

**Semenihina A. V.**

#### **Influence of parenting styles in the family on the psychological content of gender stereotypes of students**

*The article analyzes the data of an empirical study of the influence of parenting styles in the family on the psychological content of gender stereotypes of students. Parenting styles in the family are considered in the context of their perception by students. The article examines both the general susceptibility to gender stereotypes and the tendency of students brought up in certain styles to particular gender stereotypes.*

**Key words:** *gender stereotype, parenting style, femininity, masculinity, androgyny.*

**Семенова Инна Ивановна,**  
старший преподаватель кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
makeeva\_inna@mail.ru

**Дитковская Светлана Алексеевна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
директор Института истории, международных  
отношений и социально-политических наук  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
ditkovska@yandex.ru

## **Структура высшего туристского образования в Турции**

*Статья посвящена проблеме организации высшего туристского образования в Турции. Охарактеризована двухуровневая система университетского образования, состоящая из программ базового образования (1 уровень) и программ последипломного образования (2 уровень) и включающая три цикла высшего образования: бакалавриат, магистратуру и докторантуру. Выявлена специфика трехциклового подготовки туристских кадров в Турции, обусловившая выделение двух групп квалификаций в рамках Национальной рамки квалификаций высшего образования Турции и формирование двух систем квалификаций в рамках базовой отрасли образования «Персональные услуги», к которой отнесена сфера туризма.*

**Ключевые слова:** структура высшего образования, туристское образование, двухуровневая система высшего образования, трехцикловая структура подготовки специалистов, национальная рамка квалификаций высшего образования.

В настоящее время единое образовательное пространство охватило значительное количество национальных образовательных систем разных стран, в том числе Турции. Турция продемонстрировала ряд положительных изменений в результате реформирования высшего образования. Опыт этой страны может быть полезным для развивающейся отечественной системы высшего образования, в частности в области организации высшего образования в туристской сфере. В этой связи особого внимания заслуживает турецкий опыт организации системы высшего образования в сфере туризма, применения национальной рамки квалификаций высшего образования и отраслевой системы квалификаций в рамках базовой отрасли образования «Персональные услуги», являющейся методологической основой для регулирования квалификаций работников туристской индустрии с учетом потребностей рынка труда и возможностей системы образования.

Турецкими исследователями уделяется большое внимание вопросам развития, управления и оценки национальной системы туристского образования, организации профессиональной подготовки специалистов сферы туризма в высших учебных заведениях Турции (Дж. Авджыкурт (С. Avcıkurt), О. Далли (O. Dalli),

Ш. Демирколь (Ş. Demirkol), М. Ешилташ (М. Yeşiltaş), Б. Йаманолу (В. Yamanoglu), I. Гюнеш (İ. Güneş), Е. Пелит (Е. Pelit), Т. Туйлуолу (Т. Tuyluoğlu), А. Урал (А. Ural). Ряд ученых-туризмоведов стали непосредственными разработчиками турецкой отраслевой системы квалификаций, применяемой к обучающимся по программам подготовки в рамках Базовой отрасли образования «Персональные услуги» [1] (А. Аксу (А. Aksu), Дж. Авджыкурт (С. Avcihurt), М. Козак (М. Kozak)).

Цель настоящей статьи состоит в изучении структуры высшего туристского образования в Турции. Согласно цели поставлены следующие задачи: 1) дать характеристику трехциклового подготовки специалистов в пределах двухуровневой системы высшего туристского образования; 2) рассмотреть национальную рамку квалификаций Турции и отраслевую систему квалификаций в рамках базовой отрасли образования «Персональные услуги».

Согласно требований Болонской системы профессиональная подготовка специалистов сферы туризма в Турции предполагает три цикла образования в рамках двухуровневой системы высшего образования (Рис. 1) [2].



Рис. 1 – Структура системы высшего образования в туризме

Первый уровень охватывает программы базового университетского образования (Undergraduate level of study) и совпадает с первым циклом высшего образования, который состоит из бакалавриата и степени ассоциата. В свою очередь, степень ассоциата признана коротким циклом высшего образования,

который выделен в пределах первого цикла. Короткий цикл высшего образования студенты проходят в 2-летних профессиональных высших школах при университете или выбирая 2-летние программы в рамках программ бакалавриата.

Второй (продвинутой) уровень высшего образования (Graduate level of study) включает программы последиplomного образования и охватывает второй и третий циклы высшего образования, которые предусматривают обучение в магистратуре и докторантуре.

Одним из требований Болонской системы является дополнение ступенчатого высшего образования страны Национальной рамкой квалификаций высшего образования. Ее созданием занимался Совет по высшему образованию Турции еще с 2006 года. В настоящее время Национальная рамка квалификаций высшего образования в Турции (National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey (NQF-HETR)) полностью сформирована и используется для всех организаций высшего образования страны (Рис. 2) [8].

Общая продолжительность обучения (в годах)	Уровни высшего образования	Квалификации высшего образования	Квалификации профессионального высшего образования		Общее число кредитов ECTS (год – 60 ECTS)
8,5-10	QF-EHEA: 3 уровень EQF-LLL: 8 уровень	доктор <sup>8</sup> (180-240 ECTS)			510-600
5,5-6	QF-EHEA: 2 уровень EQF-LLL: 7 уровень	магистр <sup>6</sup> (90-120 ECTS)	магистр <sup>7</sup> (90-120 ECTS)		330-360
4	QF-EHEA: 1 уровень EQF-LLL: 6 уровень	бакалавр <sup>4</sup> (240 ECTS)	бакалавр <sup>5</sup> (240 ECTS)		240
2	QF-EHEA: короткий цикл EQF-LLL: 5 уровень	степень ассоциата <sup>1</sup> (120 ECTS)	степень ассоциата <sup>2</sup> (120 ECTS)	степень ассоциата <sup>3</sup> (120 ECTS)	120

Рис. 2 – Национальная рамка квалификаций высшего образования в Турции

Она включает уровни высшего образования, выделенные в соответствии с Рамкой квалификаций в европейском пространстве высшего образования (Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area (QF-EHEA)), и уровни высшего образования согласно Европейской рамке квалификаций для обучения на протяжении жизни (European Qualifications Framework (EQF-LLL)), которые согласованы между собой. Дескрипторы уровней высшего образования для первого, второго и третьего циклов были подготовлены в соответствии с EQF-LLL.

Квалификации, предоставляемые по завершению каждого уровня высшего туристского образования, могут быть разными. Это связано со спецификой программ подготовки, которые предлагаются на определенном уровне высшего образования. Поэтому все квалификации разделены на две группы: 1) квалификации высшего образования, 2) квалификации профессионального высшего образования [8].

В структуре турецкого университета, как правило, функционируют следующие подразделения: 2-летние профессиональные высшие школы, 4-летние высшие школы (или колледжи), факультеты, институты. Факультеты и институты предоставляют высшее академическое образование, а колледжи и профессиональные высшие школы – профессиональное высшее образование. Учитывая эту особенность, квалификации, присваиваемые по завершению учреждений академического высшего образования, отнесены к группе квалификаций высшего образования. В свою очередь, квалификации, которые выпускник получает после завершения обучения в учреждениях профессионального высшего образования, отнесены к группе квалификаций профессионального высшего образования.

Рассмотрим квалификации, предоставляемые в университетах Турции.

Степень ассоциата<sub>1</sub> – академическая квалификация младшего специалиста, которая присваивается в случае успешного завершения 2-летней программы подготовки в рамках программы бакалавриата на факультете университета.

Степень ассоциата<sub>2</sub> – профессиональная образовательная квалификация младшего специалиста, которая предоставляется по завершению 2-летней программы подготовки в рамках программы бакалавриата в высшей школе (колледже) при университете.

Степень ассоциата<sub>3</sub> – профессиональная образовательная квалификация младшего специалиста, присваиваемая после завершения обучения по 2-летней программе подготовки в профессиональной высшей школе при университете.

Степень бакалавра<sub>4</sub> – академическая квалификация бакалавра, которая присваивается по завершению 4-летней программы бакалавриата на факультете университета.

Степень бакалавра<sub>5</sub> – профессиональная образовательная квалификация бакалавра, которая присваивается по завершению обучения по программе бакалавриата в высшей школе (колледже) при университете.

Степень магистра<sub>6</sub> – академическая квалификация магистра, которую получают выпускники программы магистратуры в институте при университете.

Степень магистра<sub>7</sub> – профессиональная образовательная квалификация магистра, которая присваивается по завершению программы магистратуры в институте при университете.

Степень доктора<sub>8</sub> – академическая квалификация доктора, которая присваивается по завершению программы докторантуры в институте при университете.

Название квалификации в сфере туризма включает степень высшего образования (квалификацию) и название программы подготовки, по которой получил образование студент. Так, университет Невшехир выпускникам магистратуры, которые получают образование по программе «менеджмент туризма» («Turizm İşletmeciliği»), присваивает квалификацию магистра в области управления туризмом [11].

Выпускники университета Чанаккале, по окончании 2-летней программы подготовки «менеджмент туризма и гостеприимства» («Turizm ve Otel İşletmeciliği»), получают квалификацию младшего специалиста в области менеджмента туризма та гостеприимства, а выпускники бакалавриата получают квалификацию бакалавра в области менеджмента гостиничного бизнеса [12; 7].

В образовательной системе Турции академические и профессиональные образовательные квалификации присуждаются на основе стандартов высшего образования и с учетом профессиональных стандартов. Совет по высшему образованию является органом, ответственным за академические квалификации. Профессиональные квалификации находятся в сфере ответственности Управления по вопросам профессиональных квалификаций (Vocational Qualifications Authority (VQA) [3, с. 15].

Несмотря на существование отдельных структур в пределах университета и групп квалификаций, существенной разницы между профессиональным и академическим высшим образованием не наблюдается. В Турции исторически сформировалась единая система высшего образования [4].

После создания NQF-HETR Совет по высшему образованию занялся определением отраслей образования, взяв за основу Международную стандартную классификацию образования (International Standard Classification of Education (ISCED-1997) [5].

Согласно ISCED-1997 сфера туризма отнесена к Интегрированной отрасли образования «Услуги» (Field of Education and Training «Services» / Genel Alanlar «Hizmetler»), в рамках которой выделена Базовая отрасль образования «Персональные услуги» (Narrow Field of Education and Training «Personal services» / Eğitim ve Öğretim Temel Alanları «Kişisel Hizmetler»), которая в свою очередь включает Детализованные отрасли образования (Detailed Fields of Education and Training / Eğitim ve Öğretim Alanları) (Табл. 1) [5].

В рамках Базовой отрасли образования «Персональные услуги» выделено пять Детализованных отраслей образования, из которых к сфере туризма относятся только две: «Услуги гостеприимства, ресторанные услуги» («Hotel, Restaurant and Catering» / «Otel, Restoran ve Yiyecek Sağlama») и «Туристские услуги, услуги по организации путешествий и досуга (развлекательные услуги)» («Travel, Tourism and Leisure (Intertainment)» / «Seyahat, Turizm ve Dinlence (Eğlence)»).

Таблица 1

**Отрасли образования по ISCED-1997, связанные со сферой туризма**

ISCED-97 код интегрированной отрасли образования	Интегрированная отрасль образования	ISCED-97 Код базовой отрасли образования	Базовая отрасль образования	FOET 99 (EUROSTAT-CEDEFOP) код детализованных отраслей образования	Детализированные отрасли образования
8	Услуги	81	Персональные услуги	811	Услуги гостеприимства, ресторанные услуги
				812	Туристские услуги, услуги по организации путешествий и досуга (развлекательные услуги)

В настоящее время Советом по высшему образованию разработана отраслевая система квалификаций и квалификационные требования к подготовке студентов всех уровней высшего образования, обучающихся по программам подготовки в рамках Базовой отрасли образования «Персональные услуги» [10].

На основе Национальной рамки квалификаций высшего образования и отраслевой системы квалификаций разрабатываются предметно-ориентированные рамки квалификаций, представляющие собой системы квалификаций для каждой программы подготовки в области туризма. Разработкой системы профессиональных квалификаций для рамки квалификаций в сфере туризма занимается Союз ассоциаций средиземноморских гостиниц и туроператоров (Akdeniz Turistik Otelciler ve İşletmeciler Birliği Derneği (АКТОВ). Работа выполняется в рамках Проекта укрепления Управления по профессиональным квалификациям и национальной системы квалификаций в Турции. (The Project of Strengthening Vocational Qualifications Authority and National Qualifications System in Turkey).

Таким образом, для турецкой системы высшего туристского образования характерны следующие особенности. В Турции введена двухуровневая система высшего образования, которая предлагает программы базового образования в туризме (1 уровень) и программы последиplomного туристского образования (2 уровень). Базовое высшее образование совпадает с первым циклом университетского образования, состоящего из бакалавриата и степени ассоциата. Последиplomное образование охватывает второй и третий циклы высшего образования, предполагающие обучение в магистратуре и докторантуре. Подготовка специалистов в области туризма осуществляется в различных подразделениях университета, которые делятся на учреждения академического высшего образования и профессионального высшего образования. Эта особенность обусловила выделение двух групп квалификаций в рамках Национальной рамки квалификаций высшего образования (квалификации академического высшего образования и квалификации профессионального высшего образования) и формирование двух систем квалификаций в рамках базовой отрасли образования «Персональные услуги», к которой отнесена сфера туризма.

#### Список литературы

1. **Basic Area Qualifications: Personal Services: National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey** Basic Scientific Report / Yuksekogretim Kurulu. – Ankara, 2011. – 18 p.
2. **Bologna Process National Report 2007-2009** / The European Union and International Relations Unit of the Council of Higher Education. – Ankara, 2008. – 59 p.
3. **Bologna Process National Report 2007-2009** [Electronic resource] / The European Union and International Relations Unit of the Council of Higher Education. – Ankara, 2008. – 59 p. – Mode of access : [https://iste.edu.tr/files/2445\\_files\\_1615555748.pdf](https://iste.edu.tr/files/2445_files_1615555748.pdf). – Screen Title. – Date 24.08.2022.
4. **Country Module – Turkey** : Evaluation of foreign degrees and qualifications in the Netherlands, 2 edition [Electronic resource] / Netherlands organization for international cooperation in higher education. – Hague, 2012. – Version 2. – 35 p. – Mode of access : <https://www.nuffic.nl/en/files/documents/diploma-recognition/country-0modules/country-module-turkey.pdf/view/> – Screen Title. – Date 20.08.2022.

5. **Eurostat&Cedefop Eğitim ve Öğretim Alanları ISCED 97** [Elektronik kaynak] / Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. – Ankara. – Erişim modu : <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=37>. – Ekran Başlığı. – Tarih 01.09.2022.
6. **Eurostat&Cedefop Eğitim ve Öğretim Alanları ISCED 97** [Elektronik kaynak] / Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. – Ankara. – Erişim modu : <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=37>. – Ekran Başlığı. – Tarih 02.09.2022.
7. **Konaklama İşletmeciliği** [Elektronik kaynak] / Turizm Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. – Çanakkale. – Erişim modu : <http://isletmecilik.turizm.comu.edu.tr>. – Ekran Başlığı. – Tarih 30.08.2022.
8. **National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey** [Electronic resource] / The Council of Higher Education. – Ankara. – Mode of access : <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>. – Screen Title. – Date 20.08.2022.
9. **National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey** [Electronic resource] / The Council of Higher Education. – Ankara. – Mode of access : <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>. – Screen Title. – Date 20.08.2022.
10. **Temel Alan Yeterlilikleri: Kişisel Hizmetler: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Rapor** [Elektronik kaynak] / Yükseköğretim Kurulu. – Ankara, 2011. – 12 s. – Mode of access: [http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/81\\_KISISEL\\_HIZMETLER\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/81_KISISEL_HIZMETLER_13_01_2011.pdf). – Screen Title. – Date 20.08.2022.
11. **Turizm / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Nevşehir Üniversitesi** [Elektronik kaynak] – Erişim modu : <http://sbe.nevsehir.edu.tr/tr/turizm>. – Screen Title. – Date 20.08.2022.
12. **Turizm ve Otel İşletmeciliği** [Elektronik kaynak] / Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Programları Bölümü, Gelibolu Piri Reis Meslek Yüksekokulu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. – Çanakkale. – Erişim modu : <https://gelibolu.comu.edu.tr/bolumler/turizm-ve-otel-isletmeciligi-programi-r10.html>. – Screen Title. – Date 25.08.2022.

**Semenova I. I.,  
Ditkovskaya S. A.**

### **The structure of higher tourism education in Turkey**

*The article is devoted to the problem of organization of higher tourism education in Turkey. A two-level system of university education is characterized, consisting of basic education programs (level 1) and postgraduate education programs (level 2) and including three cycles of higher education: bachelor's, master's and doctoral studies. The specificity of the three-cycle training of tourist personnel in Turkey has been revealed, which led to the allocation of two groups of qualifications within the framework of the National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey and the formation of two qualification systems within the basic education sector «Personal Services», which includes the field of tourism.*

**Key words:** *structure of higher education, tourism education, two-level system of higher education, three-cycle structure of specialist training, national qualifications framework for higher education.*

**Суворова-Григорович Анна Александровна,**  
кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*grigorovichaa@mail.ru*

## **О необходимости реформирования кадетских классов в Луганской Народной Республике**

*В статье рассматриваются актуальные проблемы современного кадетского образования в России и Луганской Народной Республике. Различная подчиненность, нерешенность проблем бюджетного финансирования требует реформирования системы кадетского образования в целях подготовки высококвалифицированных специалистов как военного профиля, так и служащих гражданской государственной службы и правоохранительных органов, воспитания патриотических, высоконравственных членов общества.*

**Ключевые слова:** *кадетское образование, кадетские классы, раздельное воспитание, бюджетное финансирование, актуальные проблемы.*

Необходимость духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи диктует необходимость внедрения новых форм воспитания и обучения. Но изобрести что-либо совершенно новое в истории человечества также сложно, как повторно изобрести колесо. Поэтому в воспитании внедряются хорошо забытые старые методики с какими-либо современными модификациями или комбинации из известных ранее методик.

К таким методикам относятся формирование кадетских классов на базе средних и общих общеобразовательных школ.

Кадетское образование, как начальное профессиональное образование государственной службы появилось в России в 1701 году согласно указа Петра I и готовило как военных, так и гражданских специалистов государственной службы. Расцвет кадетства в царской России пришелся на начало двадцатого века. А в Советском Союзе в 20-е годы кадетские учебные заведения были упразднены. Кадетские училища вновь появляются в СССР в 40-е годы под именем Суворовских и Нахимовского. Кадровый состав этих училищ включал два контингента: беспризорники, воспитанники детских домов, «сыновья полка», дети-партизаны и дети кадровых военных, партизан, партийных чинов. Выпускают они лишь военнослужащих высокого уровня подготовки [9].

После распада Советского Союза в 1991 году вновь создаются кадетские корпуса, школы и классы. Они параллельно сосуществуют с Суворовскими, Нахимовским училищами, президентскими и казачьими корпусами [4].

В настоящее время кадетское образование в России имеет различное подчинение. Кадетские корпуса подчинены Министерству обороны. Учебные программы, соответственно, разрабатываются

министерством обороны. Учащиеся находятся на полном пансионе с постоянным проживанием. Увольнительные могут получать лишь в выходные дни. Кадетские школы-интернаты, кадетские школы, кадетские классы находятся в ведении Министерства образования, обучаются по программе общеобразовательной школы с дополнительным включением физической подготовки, патриотического воспитания, государственного управления... и не получают федерального бюджетного обеспечения [2]. В кадетских школах-интернатах подразумевается проживание с отъездом домой на выходные, в кадетских школах и классах ежедневное посещение занятий. В кадетских корпусах кадеты получают дополнительную подготовку, направленную на дальнейшую военную службу, в кадетских школах и классах на государственную военную, гражданскую и правоохранительную службы [1].

По составу обучающихся кадетское образование делят на отдельное (преимущественно), параллельное (редко) и смешанное (крайне редко).

Отдельное по полу воспитание имеет свою длительную и неоднозначную историю. В дореволюционной России девочек и мальчиков воспитывали отдельно, мотивируя это разницей в интеллектуальном развитии, нестойкостью женской психики, различными гендерными ролями в обществе. В начале 20-го века под влиянием европейских стран в России появились первые (негосударственные) учебные заведения с совместным обучением мальчиков и девочек, а после Октябрьской революции оно стало повсеместным. Основанием для внедрения совместного обучения в молодой советской республике стали равные социальные и политические права мужчин и женщин, необходимость увеличения прослойки рабочего класса, перекладывание бытовой и воспитательной функций семьи на государство. В качестве результата существенно сократилась женская неграмотность, в десятки раз увеличилось количество квалифицированных рабочих и служащих [7; 8].

С 1943 по 1954 гг. отдельное обучение вновь вернулось в СССР. И этому были социальные и политические предпосылки [6]. В преддверии войны и во время войны существенно ухудшилась демографическая ситуация. Возникла необходимость «вернуть женщину в семью», вновь возложить на нее функции рождения и воспитания детей, не снимая при этом общественную нагрузку. Таким образом, на «труженицу-мать» возлагались демографическая и производственная нагрузки. Мужчина воспитывался как «труженик-воин» и не имел отношения к воспитанию детей [10; 11].

В девяностых годах прошлого века в общеобразовательные учреждения России частично вернулось отдельное обучение. Мотиваций было три. Две классических: кадетские и религиозные классы. И одна экспериментальная. Это так называемые «здоровьесберегающие классы», где система обучения Базарного используется с целью сохранения физического и психического здоровья обучающихся. В качестве сохранения психического здоровья используется система отдельного обучения [3].

По мнению В. Ф. Базарного, «физиологические, психологические и социально – ролевые типы мальчиков и девочек имеют качественные различия, выполняющие в биогенетическом, эмоционально – смысловом, духовно-волевом и социальном плане разные жизнеутверждающие стратегии». Мальчики в раннем школьном возрасте еще ищут одобрения взрослых и подтверждения правильности своих поступков. Но они окружены женщинами-педагогами и одноклассницами, чей внутренний возраст

выше. В результате, с точки зрения В. Ф. Базарного, формируется вместо мужественного, целеустремленного мужчины лицо с женскими адаптивными моделями поведения [1; 128].

В настоящее время в России активно идет процесс реформирования кадетского образования.

История кадетского образования ЛНР началась в 2014 году с открытия «Республиканского казачьего кадетского корпуса имени маршала авиации Александра Ефимова». В настоящее время на территории Луганской Народной республики действуют 2 кадетских корпуса и 32 кадетских класса.

Кадетские корпуса находятся в ведении силовых министерств, а кадетские классы курируются Министерством образования. Сложности, противоречия и шероховатости в кадетском образовании ЛНР калькируют таковые в Российской Федерации. Отсутствие полноценного государственного финансирования позволяет достичь лишь соблюдения внешней атрибутики кадетства. Штатное расписание общеобразовательных школ не позволяет ввести в учебно-воспитательный процесс воспитателей и школьный день состоит лишь из обычных уроков. Дополнительное «кадетское» образование включает лишь один час истории в неделю. Квалификация классных руководителей и педагогов кадетских классов не имеет отношения в военным ведомствам и военной службе. Кадетская форма приобретается за счет родителей и, соответственно, материальное положение родителей отражается на возможности ребенка попасть в кадетский класс.

Иллюстрация из жизни.

На базе начального (еще докадетского образования) по системе В.Ф. Базарного классным руководителем является юная женщина, которая на фоне воспитания и обучения класса мальчиков быстро начинает принимать успокаивающие препараты. А после выпуска класса собирается рассчитываться с работы, если ей вновь поручат класс мальчиков. Учитель физкультуры – женщина, так как физкультурник-мужчина отказался от класса из-за «неуправляемости» последнего. Единственный мужчина, периодически занимающийся классом это социальный педагог, к которому попадают дети после очередного эпизода нарушенного поведения.

Переход в пятом классе в систему кадетского образования существенно не меняет ситуацию. Классным руководителем вновь назначается женщина, только вышедшая из декретного отпуска. Воспитателей не существует в принципе, так как они не положены по штатному расписанию. Т.е. все кадетство заключается в использовании кадетской формы (купленной на родительские деньги), маршировка в разнообразных парадах при школе или от школы и раздельном воспитании, что является темой для отдельной беседы.

Таким образом, для полноценного развития кадетского образования в ЛНР необходимо следовать путем России. Необходимо обеспечить полноценное финансирование кадетского образования, находящегося в ведении Министерства образования с целью подготовки высококвалифицированных специалистов как военного профиля, так и служащих гражданской государственной службы и правоохранительных органов, воспитания патриотических, высоконравственных членов общества.

## Список литературы

1. **Базарный, В. Ф.** Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса / В. Ф. Базарный. – М. : Пульс, 2009. – 328 с.
2. **Вазлеев, В. А.** Актуальные вопросы кадетского воспитания / В. А. Вазлеев // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф., декабрь 2016 г., Санкт-Петербург / редкол. : В. И. Ребров (отв. ред.) – СПб. : Свое издательство, 2016. – 78 с.
3. **Вазлеев, В. А.** Содержание кадетского воспитания и образования / В. А. Вазлеев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 178–181.
4. **Галанин, Ю. Г.** Кадетское воспитание: Исторические основы, практический опыт, успехи и проблемы становления кадетского воспитания в современных условиях: монография. / Ю. Г. Галанин. – М., 2007. – 200 с.
5. **Кон, И. С.** Сексуальная культура в России: клубничка на березке / И. С. Кон. – М. : Из-во ОГИ, 1997. – 156 с.
6. **Курильски-Ожвэн, Ш.** Русская культурная модель и эволюция нормативного регулирования семьи / Ш. Курильски-Ожвэн // Общественные науки и современность. – 1995. – № 5. – С. 155–163.
7. **Наследова, Г. А.** К вопросу о психологическом обосновании целесообразности отдельного обучения / Г. А. Наследова, Е. М. Тихомирова // Женский вопрос в контексте национальной культуры: психологический подход. – СПб., 2000. – С. 81–87.
8. **Рабжаева, М.** Круглый стол: «Раздельное обучение: за и против» / М. Рабжаева // Посиделки: Информационный листок. – СПб., 2002. – № 3.
9. **Соболева, О. Е.** Воспитание в современных кадетских корпусах / О. Е. Соболева // Начальная школа: плюс-минус. – 2009. – № 2. – С. 47–51.
10. **Хасбулатова, О. А.** Российская государственная политика в отношении женщин (1900-2000) / О. А. Хасбулатова // Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ, 2001. – С. 46–52.
11. **Ярская-Смирнова, Е. Р.** Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований. / Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : Гос. техн. ун-т, 2001. – 112 с.

**Suvorova-Grigorovich A. A.**

### **On the need to reform the cadet classes in the Lugansk People's Republic.**

*The article deals with the actual problems of modern cadet education in Russia and the Luhansk People's Republic. Various subordination, unresolved problems of budget financing require reforming the cadet education system in order to train highly qualified specialists both in the military profile and civil servants and law enforcement officers, to educate patriotic, highly moral members of society.*

**Key words:** *cadet education, cadet classes, separate education, budget financing, topical issues.*

**Тимохина Татьяна Васильевна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры теории и методики  
начального и дошкольного образования  
ГООУ ВО МО «Государственный  
гуманитарно-технологический университет»,  
г. Орехово-Зуево Московской области  
*timohina.tv@mail.ru*

## **Развитие инклюзивного образования в условиях социокультурных трансформаций**

*В статье рассматриваются различные аспекты развития инклюзии в условиях глобальной социокультурной трансформации общества. Проанализированы дискуссионные позиции различных ученых. Выявлены существенные обстоятельства трансформации образования. Сделан вывод о наличии как позитивных, так и негативных тенденций развития инклюзивного образования в условиях современных мировых социокультурных трансформаций.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, социокультурная трансформация, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, обстоятельства, тенденции.

Трансформация педагогического процесса как изменение, направленное на приобщение общества к новообразованиям окружающей среды, происходит в различных сферах развития науки и практики. Не исключением является социокультурная сфера, существенно влияющая на обретение и восстановление культурного статуса в обществе детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью.

Актуальность изучения процесса развития инклюзии в условиях социокультурных трансформаций обусловлена необходимостью поиска новых, более эффективных методов, форм, средств, моделей и механизмов работы с различными категориями детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях быстро меняющегося современного общества. Дискуссионными в научной среде в рамках данной проблемы являются темы: развития образования в контексте социокультурного взаимодействия [1]; создания условий сосуществования и перспективных направлений, пути развития [2; 3; 8]; стратегий формирования и развития новых направлений работы с различными категориями детей [3; 4]; эффективных направлений развития инклюзивного образования как в отдельных регионах, так и в России в-целом [7; 8] и пр.

В условиях нестабильности современного мира, стремительных изменений, происходящих в социальных сферах, первостепенной задачей педагогов является защита наиболее уязвимых категорий детей. Развивающееся в настоящее время инклюзивное образование ставит в разряд первоочередных задачи по расширению доступности качественного образования для различных категорий детей с ОВЗ и инвалидностью. Как и любое новое направление развития, инклюзия в эпоху социокультурных

трансформаций развивается неоднородно. Проблемам, связанным с данным направлением развития теории и практики педагогической науки посвящены различные исследования.

Ряд ученых рассматривают те социокультурные трансформации, которые могут существенно повлиять на рассматриваемое явление, новые, активно развивающиеся в настоящее время. В данной связи Л. Р. Салаватулина отмечает: «Дискуссионные вопросы ориентированы и на рассмотрение социокультурных трансформаций, приобретающих новые смыслы и ценностные установки» [4, с. 175]. Соглашаясь с автором, следует отметить, что необходимо прогнозировать развитие социокультурных трансформаций, чтобы своевременно принимать меры к минимизации рисков, своевременному перестроению работы с детьми и развитию инклюзии в новых условиях.

Еще одним активно разрабатываемым в научной среде направлением развития инклюзии в условиях социокультурных трансформаций является изучение аспектов, позитивно и негативно влияющих на данный процесс. Г.И. Герасимов [1], рассматривая образование как феномен в системе социокультурного взаимодействия, выделяет следующие обстоятельства трансформации образования:

- внутренняя деградация общечеловеческой культуры;
- необходимость прогнозирования развития социальной культуры;
- необходимость развития личностной культуры каждого человека.

Развивая данную теорию в аспекте «от общего к частному», можно дополнить указанные положения необходимостью своевременного перестроения алгоритма, приемов и способов работы с различными категориями детей с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с новыми обстоятельствами.

Еще одной проблемой является неготовность общества к восприятию «особого» ребенка. В данной связи в мире наблюдаются положительные социокультурные трансформации, направленные на принятие в обществе людей с особыми социальными и культурными потребностями.

Информатизация и компьютеризация общества как социокультурная трансформация позволила широко использовать данную сферу в целях развития инклюзивного образования. В настоящее время родители, записавшись в Региональном распределенном центре консультирования родителей в Московской области на сайте (<https://cprmo.ggtu.ru/>), могут получить бесплатную консультативную поддержку специалистов (психологов, педагогов, логопедов, дефектологов и пр.) по различным проблемам, в том числе, по проблемам воспитания и обучения детей в семье и сопряженным с ними вопросам. Данный проект в Московской области осуществляется в соответствии с федеральным проектом «Современная школа» и национальным проектом «Образование».

Такие глобальные изменения не минимизируют развитие локальных трансформаций в инклюзивном образовании. В данном аспекте в настоящее время широко развиваются личностно-ориентированный и индивидуализированный подходы, направленные на индивидуальные потребности каждого ребенка с ОВЗ и инвалидностью, реализацию запросов каждой семьи. Рассматривая пути развития инклюзивного образования в Казахстане, А. Х. Кукубаева отмечает следующую современную стратегию: «... система обучения и воспитания должна будет подстраиваться под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используя новые подходы к обучению, с применением различных вариантов форм, методов обучения и воспитания» [3, с. 18].

Безусловно, любой вопрос развития образовательной системы неразрывно связан с мировыми тенденциями. От того, как складывается глобальная социокультурная трансформация, зависит позитивное или негативное развитие инклюзивного образования в целом. Е.А. Кормочи в данной связи пишет: «...позитивные процессы, результатом которых станет преодоление нынешнего глобального кризиса, определяются во многом теми изменениями, которые произойдут в системе мирового образования» [2, с. 217].

Резюмируя вышесказанное, хочется отметить наличие как позитивных, так и негативных тенденций развития инклюзивного образования в условиях современных мировых социокультурных трансформаций. В данной связи очевидно, что наблюдение и прогнозирование их изменений с использованием в построении работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью обеспечит успех развития инклюзивного образования.

### Список литературы

1. **Герасимов, Г. И.** Образование как феномен в системе социокультурного взаимодействия: противоречия трансформации // Культура. Наука. Интеграция. – 2014. – № 2 (26). – С. 11–14.
2. **Кормочи, Е. А.** Современное высшее образование: социокультурные условия существования и перспективы трансформации // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2 (8). – С. 215–228.
3. **Кукубаева, А. Х.** Роль инклюзивного образования и пути его развития / А. Х. Кукубаева, А. А. Аубакирова, Н. С. Бердыбекова // Наука и реальность. – 2020. – № S4.2. – С. 16-19.
4. **Салаватулина, Л. Р.** Педагогическая стратегия формирования культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 7 (160). – С. 173-188.
5. **Тимохина, Т. В.** Вуз как социокультурная среда в социализации современного подростка // Актуальные аспекты социализации современной молодежи: материалы научно – практической конференции 13-14 ноября 2014 г., Санкт-Петербург / Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Городской центр социальных программ и профилактики асоциальных явлений среди молодежи «Контакт». – СПб, : Изд. СПб ГБУ «ГЦСП «КОНТАКТ», 2014. – С. 17-22.
6. **Тимохина, Т. В.** Развитие инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] / Т. В. Тимохина, К. С. Нелепко, Д. А. Фандеева // ЦИТИСЭ. – 2016. – № 4 (8). – Режим доступа : <http://ma123.ru>. – Загл. с экрана. – Дата обращения 24.08.2022.
7. **Тимохина, Т. В.** Развитие инклюзивного образования в Московской области / Т. В. Тимохина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О. Ю. Бухаренкова, О. С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ. – 2017. – С. 548-553.
8. **Тимохина, Т. В.** Социокультурная среда профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т. В. Тимохина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – № 3 (130). – С. 146-155.

### Development of inclusive education in the context of socio-cultural transformations

*The article discusses various aspects of the development of inclusion in the context of the global socio-cultural transformation of society. The debatable positions of various scientists are analyzed. Significant circumstances of the transformation of education are revealed. The conclusion is made about the presence of both positive and negative trends in the development of inclusive education in the conditions of modern global socio-cultural transformations.*

**Key words:** *inclusive education, sociocultural transformation, children with disabilities, children with disabilities, circumstances, trends.*

УДК159.9.019: [159.923.2:159.923.37]

**Ткачева Вероника Александровна,**  
ассистент кафедры психологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
г. Луганск, ЛНР  
tkacheva\_va@mail.ru

### Изучение эстетических потребностей студентов: теоретический аспект исследования

*Красота, совершенство, гармония – вот те яркие путеводные маяки, которые должны служить ориентиром духовного и эстетического развития подрастающего поколения, стать основой ценностной системы молодежи. Феномен эстетической потребности, ее структура, видовая специфика, механизмы развития в профессиональной деятельности будущих психологов, наряду с другими психологическими явлениями, не достаточно активно обсуждается, несмотря на то, что данная потребность в красоте детерминирована естественным стремлением индивида к гармонии, целостности восприятия, равновесию и упорядоченности внутренней и внешней реальности. В связи с этим становится очевидной необходимость анализа психологических особенностей эстетических потребностей студентов психологических специальностей с целью выявления взаимосвязи с важными качествами личности, актуальными потребностями и ценностными ориентациями, составляющими базовый фундамент для эффективного овладения профессией.*

**Ключевые слова:** *эстетические потребности; художественно-эстетическая потребность; искусство; эстетическое сознание; иерархия потребностей; студенческий возраст*

Искусство общечеловечно. Его высшее  
назначение – проникновение в душу человека.

**Ф. И. Шаляпин**

Проблема эстетических потребностей личности была исследована в различных сферах научного пространства.

Так, в философском и культурологическом аспектах эстетические потребности личности представлены в генезисе и глубокой взаимосвязи с категориями «духовность», «эстетическое», «прекрасное», «красота», «искусство». Поэтому, с философской точки зрения, эстетическая потребность отождествляется с извечным стремлением человека к гармонии, порядку, симметрии и красоте [4].

Обратимся к психологической характеристике понятия «эстетическая потребность» в различных отраслях психологического знания.

Генезис эстетической потребности изначально характеризуется диффузностью и неопределенностью (концепция А. Маслоу, 1970). Эстетические потребности, как утверждает А. Маслоу, тесно переплетены с конативными и когнитивными потребностями, и потому их четкая дифференциация невозможна: такие потребности, как потребность в порядке, в симметрии, в завершенности, в законченности, в системе, в структуре, могут носить и когнитивно-конативный, и эстетический, и даже невротический характер. По мнению Маслоу, эстетические потребности обнаруживаются практически у любого здорового ребенка и взрослого человека. Свидетельства существования этих потребностей можно обнаружить в любой культуре, на любой стадии развития человечества, начиная с первобытных племен [5].

Заметим, что современные исследования позволяют говорить об этой группе потребностей значительно более определенно. Можно привести аргументы в пользу их существования, основанные на исследованиях не только психологического и клинико-психологического уровня, но даже и биологического. Однако рассмотрение конкретного фактологического материала по этой теме не нашло достаточного освещения в профессиональной психологии.

К вопросу о сущности и специфике эстетических потребностей личности в отечественной психолого-педагогической литературе относим труды Е. Акопджанян, М. Афасижева, Л. Выготского, И. Джидарьян, Е. Ильина, Л. Когана, А. Маргулиса, А. Семашко, Л. Сысоевой, а также теоретические разработки научных школ Новосибирска, Ленинграда, Тбилиси и Москвы, где многогранно представлен анализ понятия эстетическая потребность, ее специфических черт, классификация эстетических потребностей, взаимодействие с другими понятиями, психологические механизмы формирования эстетических потребностей и роль данных потребностей во всестороннем гармоничном развитии личности.

Например, И. Джидарьян в книге «Эстетическая потребность» характеризует эстетическую потребность с точки зрения ее происхождения и специфики в отличие от других человеческих потребностей [3]. На этой основе определяется природа эстетической активности человека. Автор раскрывает социально-психологические закономерности создания и потребления эстетических мощностей. Так, по мнению И. Джидарьян, видовая специфика эстетических потребностей такова:

- потребность в субъект-субъектных отношениях на основе эстетических ценностей;
- потребность в интериоризации значимых эстетических ценностей;
- потребность коммуникаций в сфере искусства;
- потребность в активизации новых форм творческой деятельности личности сообразно детерминированным эстетическим нормам социальной среды.

Л. Выготский в книге «Психология искусства» предлагает понимать природу эстетической потребности как стремление человека к взаимодействию с произведениями искусства, как необходимую (особую) форму социализации мира его чувств [2]. По словам Л. Выготского, эстетическое развитие личности может осуществляться с помощью искусства, его содержание должно охватывать изучение и приобщение личности к различным видам и жанрам искусства: литературе, музыке, изобразительному искусству, где важным является эстетическое восприятие.

Потребность человека в эстетическом переживании определяется тем, что индивидуальные чувства, эмоции, аффекты преобразуются под воздействием произведения искусства. Этот эмоционально насыщенный процесс носит катарсический характер и отреагируется как состояние просветления, разрешения внутренних противоречий в чувствах, открытия новой, истинной картины мира согласно законов морали и эстетики. Достижение катарсиса, по словам Л. Выготского, суть которого «не тождественна разрядке подавленных аффективных влечений (как это описывалось З. Фрейдом), является подлинной мотивационной основой эстетической деятельности личности» [2, с. 386].

Эстетические потребности отдельными авторами определяют как «потребность в самоцельных и эмоционально-насыщенных восприятиях многогранных явлений действительности и искусства» [6, с. 12]. Поэтому в рамках нашего исследования интересен вопрос о тождественности эстетической и художественно-эстетической потребности. А. Пирадов в своей работе «Эстетическая культура личности» определяет разносторонние подходы к решению проблемы соотношения эстетического и художественного в следующих моментах:

- эстетическое тождественно художественному, данные термины синонимичны;
- эстетическое и художественное совершенно не сопряжены друг с другом, существуют как параллельные феномены с иерархической связью;
- эстетическое шире художественного, то есть относится в целом к окружающему миру, тогда как художественное относится только к искусству;
- с одной стороны, эстетическое шире художественного, так как относится ко всему жизненному содержанию, с другой – художественное шире эстетического, то есть по своему содержанию является социально-конкретной формой выражения эмоций, а художественное произведение, кроме наслаждения, ценностно-смысловым аспектом [6].

Следовательно, художественно-эстетическая потребность – это такая же психическая потребность, как и любая другая, но имеющая свой специфический предмет – искусство. Развитая художественная потребность позволяет личности видеть художественно-эстетическое содержательное богатство окружающего мира и человека.

Рассмотрим художественно-эстетическую потребность в структуре эстетического сознания как одной из форм общественного сознания, которая отражает чувственно-эмоциональное и интеллектуальное отношение личности к действительности и искусству, ее стремление к гармонии и совершенству.

В. Аванесов в структуру эстетического сознания включает мотивационно-потребностный компонент, в том числе художественно-эстетическую потребность, эстетическое восприятие,

эстетические чувства, вкус, интерес, эстетический идеал, эстетические творческие способности личности [1]. Говоря о художественно-эстетической потребности, ученый анализирует эстетическую культуру личности, составляющими которой являются:

а) развитость эстетического сознания (знания о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом);

б) развитость эстетического мировоззрения (эстетические идеалы, нормы и принципы, эстетические ориентации и интересы, убеждения и верования);

в) степень совершенства эстетического вкуса;

г) последовательное воплощение в жизнь эстетических ценностей в соответствии с эстетическим идеалом.

Исходя из этого, можно утверждать, что собственно художественно-эстетическая потребность – это потребность человека как биосоциального субъекта в оптимальной и гармоничной деятельности эстетического содержания, потребность, реализуемая в различных формах творческой деятельности, в том числе в искусстве, основанная на сопряженности этических и эстетически норм личности и социума. Наличие эстетических потребностей – это показатель объективно существующего несоответствия, противоречий между человеком и окружающим миром, а также стремление человека устранить это несоответствие, улучшив мир по законам эстетики. В процессе удовлетворения эстетических потребностей эстетическое сознание субъекта детерминирует развитие представлений о культурных нормах и общечеловеческих ценностях, синхронизирует внешнюю и внутреннюю картины мира на основе сопоставления двух реалий и построения системы ценностей в соответствии с эстетическим идеалом.

Таким образом, художественно-эстетическая потребность классифицируется как эстетическая, и можно предположить их тождественность в психологическом аспекте, так как обе основаны на явлении катарсиса, трактуются как стремление личности к гармонизации внешнего и внутреннего мира, механизмами которого являются идентификация, эмпатия и саморефлексия.

Обратим внимание на тот факт, что удовлетворение эстетической потребности является стимулом и результатом процесса восприятия образов, запечатленных в произведениях искусства. Процесс восприятия сопряжен с эмоциональным переживанием ценностной стороны таковых. Человек получает эстетическое наслаждение при восприятии продуктов творчества как от позитивных, так и от негативных моментов, изображенных автором. Это объясняется особенностями психофизиологических реакций личности. Следовательно, эстетическое наслаждение как эффект восприятия произведения искусства и как результат удовлетворения эстетической потребности личности в ознакомлении с художественными произведениями не зависит от содержательной окраски художественного образа, преподнесенного автором в конкретном произведении искусства.

Действительно, исследования в области психофизиологии и психоэстетики подтверждают, что в процессе восприятия личностью талантливо преподнесенных художником отрицательных сторон реального мира в форме произведения искусства происходит возбуждение нейродинамических структур мозга, ощущаемое человеком как модально окрашенная положительная эмоция. И эта положительная

эмоция компенсирует, более того зачастую уничтожает тот отрицательный эффект, который мог бы появиться у человека при восприятии безобразного в реальной жизни. То есть, прекрасно (с точки зрения авторского мастерства) изображенные в искусстве отрицательные моменты окружающей действительности вызывают у людей соответствующее эстетическое чувство, которое переходит в эстетическое наслаждение произведением искусства. И как следствие, эмоционально значимая способность человека получать эстетическое наслаждение предполагает интериоризацию воспринимаемой человеком эстетической ценности как субъективный опыт, который становится внутренним мотивом, определяющим мотивационный потенциал и направленность личности.

Так, В. Аванесовым экспериментально установлено, что измерить выраженность эстетической потребности возможно через эстетическое восприятие объектов художественного творчества и эстетических объектов социальной среды развития индивида [1]. Автором выделены следующие критерии уровня динамики эстетического восприятия субъекта эстетического взаимодействия, которые отражают силу выраженности эстетических потребностей личности:

- 1) адекватность воспринимаемому объекту;
- 2) соотношение интеллектуального и эмоционального;
- 3) целостность.

Проанализировав данный аспект, перечислим эстетические потребности, которые, по нашему мнению, наиболее углубленно отражают специфику взаимодействия личности и художественного творчества по признаку иерархичности (рисунок 1):



*Рис. 1. Иерархия эстетических потребностей в художественном творчестве*

Из рисунка видно, что уровни развития эстетических потребностей личности предполагают три взаимосвязанных компонента: эмоционально-смысловой, рациональный и деятельностный, которые реализуются в художественно-творческой деятельности.

Учитывая возрастные и психологические особенности студенческого возраста, реально предположить необходимость комплексного психолого-педагогического воздействия средствами искусства на выделенные компоненты эстетических потребностей личности студента с целью интенсификации эмоционально-чувственного реагирования на красоту окружающего мира, эмпатийной включенности в процессе творческой деятельности, формирования устойчивой системы ценностных ориентиров и выработки необходимых установок, мотивирующих эстетическое развитие студента.

Итак, исходя из вышеизложенного, делаем следующие выводы – научно обоснованные и гипотетически предполагаемые. Общую психологическую характеристику феномена «эстетическая потребность» определяют такие аспекты:

– эстетическая потребность имеет в своей генетической основе потребности различного генеза;

– в мотивационной сфере природа данного понятия проявляет себя многофункционально через побуждения познавательного, нравственно-оценочного, творческого, практически преобразовательного порядка;

– под воздействием эстетических потребностей в когнитивной сфере личности формируются представления о социальной ситуации и адаптивность к ней субъекта деятельности.

Таким образом, предполагаем, что феномен эстетической потребности современного студента можно рассматривать как объективно существующую взаимосвязь личностного самовыражения с внешней средой, в результате которой возникает необходимость в образовании, сохранении, усвоении и, в последнюю очередь, распространении эстетических эмоций, чувств, взглядов, знаний, ценностей и идеалов. Данная взаимосвязь объективируется в разнообразных формах творческой деятельности студенческой молодежи.

### Список литературы

1. **Аванесов, В. С.** Методика измерения художественно-эстетической потребности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docpsy.ru/testy/diagnostika-motivatsii/5045-metodika-izmereniya-khudozhestvenno-esteticheskoy-potrebnosti.html> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.09.2022.
2. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – Мн.: «Современное слово». – 1998. – 480 с.
3. **Джидарьян, И. А.** Эстетическая потребность / И. А. Джидарьян; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва: Наука, 1976. – 191 с.

4. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельность / В. И. Ковалев. – М., 2008. – 426 с.
5. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Питер. – 1997. – 345 с.
6. Пирадов, А. В. Эстетическая культура личности / А. В. Пирадов. – Л.: Знание. – 1978. – 36 с.

**Tkacheva V. A.**

### **Studying the aesthetic needs of students: a theoretical aspect of the study**

*Beauty, perfection, harmony – these are the bright guiding beacons that should serve as a guide for the spiritual and aesthetic development of the younger generation, become the basis of the value system of youth. The phenomenon of aesthetic need, its structure, species specificity, mechanisms of development in the professional activity of future psychologists, along with other psychological phenomena, is not actively discussed, despite the fact that this need for beauty is determined by the natural desire of the individual for harmony, integrity of perception, balance and orderliness of internal and external reality. In this regard, it becomes obvious that it is necessary to analyze the psychological characteristics of the aesthetic needs of students of psychological specialties in order to identify the relationship with important personality qualities, current needs and value orientations that form the basic foundation for effective mastery of the profession.*

**Key words:** *aesthetic needs; artistic and aesthetic need; art; aesthetic consciousness; hierarchy of needs; student age.*

УДК 378.011.33-043.86(470+570)«20»

**Турянская Ольга Федоровна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*turjanskof@mail.ru*

### **Проблемы развития высшей школы в образовательном пространстве Луганской Народной Республики**

*В статье рассматриваются социально-политические условия и этапы развития системы высшего образования в Луганской Народной Республике. Дана характеристика каждому этапу. Выявлены основные стратегические ориентиры развития высшего профессионального образования Республики в условиях социально-культурных трансформаций.*

**Ключевые слова:** *этапы становления системы высшего профессионального образования в ЛНР; задачи реформирования; условия и проблемы становления, пути развития.*

История развития высшей школы в Луганской Народной Республике берет свое начало с сентября 2014 года и неразрывно связана с событиями героической борьбы населения Донбасса за идеалы Русского мира, русской культуры, за свою идентичность русского человека.

В независимой Украине, которая пошла по пути строительства моноэтничного государства, русские, которые составляли большинство населения страны, оказались вне так называемой «титальной», т.е. украинской нации. Иначе говоря, они были переведены в разряд «граждан второго сорта». Русский язык постепенно оказался под запретом и в школах, и в вузах, и в СМИ, и даже в быту.

Главными мотиваторами народного движения сопротивления киевской хунте на Луганщине стали:

- события киевского «майдана» в ноябре 2013 – феврале 2014 года;
- последовавший за ними государственный переворот и обусловленное этим возвращение Крыма в состав России;
- преступления неонацистов в Одессе 2 мая 2014 года и в Мариуполе 9 мая 2014 года;
- авианалёт на Луганск 2 июня и на Станицу Луганскую 2 июля 2014 года.

Как результат – население Донбасса взялось за оружие, чтобы отстоять свое право быть русскими, жить в дружбе и единстве с Россией, отделиться от страны, в которой им было отказано быть равными, признанными, «своими». 50 дней огненного лета 2014 года жители Луганска находились в условиях полной блокады и под обстрелами со стороны ВСУ. Только 5 сентября, в результате побед ополчения на фронте, блокада была снята, нац-батальоны от города отступили и в Луганск стала возвращаться мирная жизнь, еще полная лишений, тревог, потерь, но без разрывов, без «прилетов», без жертв. С этого момента и начался переход к мирному строительству, восстановлению всех социальных институтов в Республике, в том числе – системы высшего образования, которая включала 5 государственных высших образовательных учреждений в Луганске и 1 – в Алчевске.

В сентябре 2014 года по этой системе был нанесен сокрушительный удар со стороны правительства Украины. Он был связан с тем, что руководство и большинство профессорско-преподавательского состава национальных университетов (ЛНУ имени Владимира Даля; ЛНУ имени Тараса Шевченко; ЛНАУ; ЛГМУ, ДонГТУ и др.) выехали на территорию, подконтрольную Украине (в Северодонецк, Старобельск, Рубежное...). Эти меры были направлены на разрушение системы высшего образования Луганщины и создание условий для оттока молодежи из Луганской Народной Республики.

В таких условиях перед руководством Республики, в частности, Министерством образования, а также коллективами университетов остро встал вопрос о сохранении образовательных учреждений высшего образования как социально-культурного достояния Донбасса, самостоятельных организационно-административных единиц системы государственных образовательных учреждений высшего образования.

Необходимо отметить, что самоотверженный труд профессорско-преподавательского состава и других сотрудников университетов, оставшихся в Луганске, сохранивших и возродивших вузы в чрезвычайно сложных условиях налаживания мирной жизни подготовил прочный фундамент для

нынешней всесторонней интеграции высшего образования ЛНР в российское образовательное пространство. Задачу данной публикации мы видим в том, чтобы очертить основные проблемы и перспективы развития высшего образования в Луганской Народной Республике. С этой целью нами осуществлялся анализ педагогического опыта, сравнение и обобщение процессов и тенденций развития в сфере высшего образования. Кроме того, мы также опирались на анализ нормативных документов, прежде всего, Государственных образовательных стандартов высшего образования Луганской Народной Республики, наиболее отвечающих профилю нашего Университета [2–3].

Оглядываясь назад, в истории сохранения и развития системы высшего образования Луганской Народной Республики можно выявить 5 этапов. Основанием для выделения этих этапов являются, на наш взгляд, те жизненно важные проблемы, на решение которых была направлена деятельность учреждений высшего образования, начиная с сентября 2014 г.

Так, на первом этапе (сентябрь 2014 – июнь 2015 гг.) главной задачей была организация административной, образовательной, организационной и другой работы вузов в новых политических, социокультурных, экономических условиях. На этом этапе деятельность администрации вузов и их коллективов была направлена на сохранение структурной целостности и функциональной дееспособности каждого образовательного учреждения и системы высшего образования региона в целом. Общими усилиями задача эта была решена, был налажен образовательно-воспитательный процесс во всех высших образовательных учреждениях Республики.

Второй этап (сентябрь 2015 года – декабрь 2019 гг.) – это период адаптации системы высшего образования ЛНР к российскому образовательному пространству, разработки ГОС, учебных планов, рабочих программ, учебно-методических комплексов, фондов оценочных средств по формам и требованиям, принятым в Российской Федерации. На этом этапе был начат процесс лицензирования специальностей, велась большая аналитическая работа с государственными документами Министерства образования и науки Российской Федерации, завязывались отношения с российскими университетами.

Третий этап (январь 2020 – октябрь 2020 гг.) развития системы высшего образования в республике был направлен на решение задачи реформирования системы высшего образования, на оптимизацию образовательно-воспитательных процессов и обеспечение более четкого соответствия структурных единиц государственных образовательных учреждений высшего образования генеральной функциональной направленности каждого. Например, трансформация Луганского национального университета имени Тараса Шевченко в «Луганский государственный педагогический университет», а Донбасского государственного технического университета в Донбасский государственный технический институт и т.п.

В результате реформы система высшего образования в Луганской Народной Республике представлена следующими учреждениями высшего образования: Луганский государственный университет имени В. Даля; Луганский государственный педагогический университет; Луганский государственный аграрный университет; Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки; Луганская государственная академия культуры и искусств; Донбасский государственный технический институт.

Четвертый этап (ноябрь 2020 – февраль 2022 гг.) развития системы ознаменовался организацией образовательно-воспитательного процесса в условиях дистанционного обучения в связи с пандемией. Он охарактеризовался приобретением и применением опыта работы и взаимодействия преподавателей/студентов на основе использования различных информационных систем и технологий, обеспечивающих решение задач профессионального образования в «удаленном» режиме [4]. Так, например, в Луганском государственном педагогическом университете, а также в Луганском государственном университете имени Владимира Даля для организации образовательно-воспитательного процесса в условиях пандемии использовались технические возможности информационной платформы Moodle, в то время как в ЛГАКИ, например, более широко использовался Zoom, а теперь – Telegram.

На пятом этапе (с 24 февраля 2022 г. – по настоящее время) организация образовательно-воспитательного процесса в вузах Донбасса проходит в условиях проведения Специальной Военной Операции. В этот период усилия администрации университетов направлены на обеспечение воссоединения коллективов, на организацию ритмичной и эффективной образовательно-воспитательной деятельности в условиях СВО, на формирование высокой степени личностной готовности выпускников к профессиональной деятельности – с одной стороны, к осознанному и ответственному гражданскому поведению – с другой.

Обстоятельства деятельности системы высшего образования Луганской Народной Республики, связанные с задачами вооруженной борьбы объединенных сил республик Донбасса и Российской Федерации с профашистским украинским режимом, диктуют соответствующие цели в работе с молодежью. Ведь борьба ведется не только на поле боя за освобождение людей и территорий, но и за умы и сердца подрастающего поколения. Западные идеологи и их украинские «вассалы» десятилетиями вели жесткую и бескомпромиссную информационную войну, изощренную, агрессивную, систематическую за сознание молодежи, направленную на трансформацию ее культурного кода, изменение ее идентичности и менталитета путем отрыва от духовных скреп и корней русского народа, от православной веры предков. Также информационные «вбросы» были направлены на обесценивание героических дел и побед, исторических свершений наших отцов и дедов.

Как видим, Донбасс выстоял в этой информационной агрессии. Но в целом украинский народ стал жертвой «ментального вторжения», превратился в большинстве своем в людей, которые не помнят родства, подвигов предков, не знают своих корней. В этих условиях задача системы образования Республик Донбасса на всех уровнях, в том числе – на уровне высшего образования – решать проблему воспитания гражданина и патриота, человека русской культуры, осознающего великую миссию населения Донбасса как защитника и хранителя Русского мира.

Каковы задачи, на пути решения этой проблемы? Наша позиция заключается в том, что необходимо содержание информационного компонента предметов гуманитарного цикла (истории, философии, социологии, политологии, а также русской и всемирной литературы) наполнить смыслами, отвечающими вызовам времени и потребностям нашего общества в условиях тотальной русофобии в

западном мире. Профессорско-преподавательскому составу обеспечить осознание и принятие этих смыслов студенческой молодежью, используя формы учебной и воспитательной работы.

Педагогическим и студенческим коллективам государственных образовательных учреждений высшего образования следует, на наш взгляд, обеспечить организацию мероприятий, направленных на увековечивание памяти преподавателей и студентов, погибших при исполнении воинского долга.

Воспитательную работу в образовательных учреждениях высшего образования стоит проводить в формах, адекватных требованиям времени и задачам нашего общества, организовывая встречи студенческой молодежи с ветеранами войны и тыла; педагогического труда; детьми военных лет; обеспечивая участие студентов в акциях «Свеча памяти»; «Письмо солдату» и т.п. Привлекая молодежь к решению конкретных жизненных задач, направленных на преодоление актуальных социальных проблем (например, к волонтерству – оказанию помощи раненым и действующим участникам СВО и т.п.).

Также большое значение имеет организация и проведение тематических концертов, фото-ретроспектив («Вспышка памяти» – «фотоколлажи «до» и «после»; «Война в лицах» – фотопортреты, отображающие эмоции, человеческие судьбы военного времени; «Реконструкция значимого события» – фотоработы, воссоздающие значимые исторические события, жанровые сцены, репортажи с мест проведения военных действий). Так, например, в ЛГПУ работает штаб молодежных трудовых отрядов, которых в университете три – «Атом» (строительный), «Вожак» (педагогический), «Сила» (сфера услуг). Участие студенческой молодежи в деятельности республиканских молодежных организаций и т.п.

Обеспечивать информационное сопровождение всем направлениям образовательно-воспитательной деятельности педагогических и студенческих коллективов, с этой целью использовать сайты университетов, интернет площадки VK, Telegram и др., республиканское радио и телевидение.

Расширять творческие, организационные связи с преподавательскими и студенческими коллективами высшего образования Российской Федерации, взаимодействовать в области научной, учебно-методической и организационно-административной работы [6].

В качестве примера можно привести творческое сотрудничество и тесное дружественное взаимодействие профессорско-преподавательских и студенческих коллективов Луганского государственного педагогического университета и Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х. М. Бербекова [5]. Так, 20 июня 2022 года в режиме видеосвязи прошло объединенное заседание ученых советов Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова и Луганского государственного педагогического университета, посвященное утверждению совместных образовательных программ.

В июле текущего года делегация университета приняла участие в Программе «Летняя школа» на базе Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова. За дни своего пребывания наши представители успели посетить лекции, тренинги, мастер-классы по вопросам проектной деятельности, молодежной политики, культурной деятельности молодежи, побывали непосредственно в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х. М. Бербекова. Для участников школы были организованы экскурсии и туристический поход. Еще одной популярной

формой взаимодействия и творческого содружества стал молодежный форум «Машук», который проходил в городе Пятигорске, РФ. Делегации университета принимали участие в 1 и 2 смене.

Целью данного форума является формирование единого молодежного сообщества, реализация проектов, разработка новых концепций и методик работы с молодежью. Представители ЛГПУ выбрали трек «Добровольчество» – это место и время, где собираются студенты, преподаватели, учителя, участники волонтерских движений, участники и победители конкурсов, грантов, а также ведущие в данной сфере эксперты. Участникам предстояло обсудить ключевые тренды и острые вопросы в сфере добровольчества и волонтерства, а также направления его развития, в т.ч. на территории Луганской Народной Республики.

Особое внимание следует уделять работе с педагогическими/студенческими коллективами из освобожденных и присоединенных территорий. Например, выпускники ЛГПУ этого года поехали работать в школы на освобожденные территории Республики [1]. Более того, те студенты, которые находились на территориях, которые сейчас уже освобождены, те, кто по своему желанию принял решение остаться в Республике и продолжить обучение, переходят в ЛГПУ. Студенты старших курсов будут обучаться в Луганске, студенты первого и второго курсов – в Старобельске.

Работа проделана серьезная и предстоит еще больше, что потребует от руководства и профессорско-преподавательских коллективов вузов серьезного напряжения творческих сил, средств, человеческих и материальных ресурсов.

#### Список литературы

1. **Выпускники ЛГПУ поедут работать в школы на освобожденных территориях** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sovminlnr.ru/novosti/28706-vypuskniki-lgpu-poedut-rabotat-v-shkoly-na-osvobozhdennyh-territoriyah.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 31.08.2022.
2. **Государственный образовательный стандарт** высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден Приказом МОН ЛНР от 24 августа 2018 года № 791-од [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://lgpu.org/data/docs/1553073501/new/44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 31.08.2022.
3. **Государственный образовательный стандарт** высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Утвержден Приказом МОН ЛНР от 24 августа 2018 года № 791-од [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://lgpu.org/data/docs/1553073501/new/44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 31.08.2022.
4. **Ивашкевич А. Н.** Вопросы модернизации высшего образования в современных социально-экономических условиях России [Электронный ресурс] / А. Н. Ивашкевич. – Режим доступа : <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=26191>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 01.09.2022.
5. **Официальный сайт Кабардино-Балкарского Государственного Университета им. Х.М. Бербекова** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://kbsu.ru/news/kbgu-i-lgpu-utverdili-sovmestnye-obrazovatelnye-programmy>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.09.2022.

6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 5 мая 2022 года № 439 «Об организации взаимодействия образовательных организаций высшего образования РФ с образовательными организациями Донецкой и Луганской Народных Республик» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=51364](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=51364). – Загл. с экрана. – Дата обращения : 03.09.2022.

Turjanskaya O. F.

**Problems of development of higher education in the educational space  
of the Lugansk People's Republic**

*The article examines the socio-political conditions and stages of the development of the higher education system in the Luhansk People's Republic. The characteristic is given to each stage. The main strategic guidelines have been identified for the development of higher professional education in the Republic in the context of socio-cultural transformations.*

**Key words:** *the formation's stages of the system of higher professional education in the LPR; the reform objectives; the conditions and the problems of the formation, the ways of the development.*

УДК 37:17.022

**Цемкало Сергей Александрович,**  
аспирант кафедры дошкольного образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
[tsergey2023@mail.ru](mailto:tsergey2023@mail.ru)

**Профессиональная подготовка будущих педагогов в контексте  
аксиологической парадигмы образования**

*Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте современных реалий, когда крайне важно учитывать основные подходы аксиологической парадигмы образования. Автор раскрывает основные тенденции в профессиональной подготовке будущих специалистов педагогического профиля; характеризует аксиологическую парадигму образования в совокупности ее научных подходов.*

**Ключевые слова:** *профессиональная подготовка, будущие педагоги, аксиология, парадигма, аксиологическая парадигма образования.*

Трансформационные процессы, которые присущи современному обществу, неоднозначно влияют на становление мировоззрения подрастающего поколения. Большая часть молодежи уже давно не исповедуют те ценности, которые еще десять лет назад были актуальными, желая сегодня «получать все и сразу». Искажение системы ценностно-смысловых ориентаций населения наиболее остро ощущается, когда мы говорим о будущих педагогах, которые являются эталоном для детей, примером, который они будут наследовать в будущем. Именно поэтому важно переосмыслить и найти новые подходы к проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов в современных реалиях.

Основополагающие идеи в области профессиональной подготовки будущих педагогов раскрыты в работах О. Абдуллиной, С. Архангельского, В. Вербицкого, Т. Демидовой, В. Краевского, Н. Кузьминой, А. Марковой, К. Платонова, А. Щербаковой, И. Яцуковой. Однако, крайне важно учитывать современные реалии в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов с учетом специфики социального заказа общества и тех ценностей, которые оно исповедует.

Именно поэтому, в современном образовании назревает необходимость смены доминирующей образовательной парадигмы, в основе которой заложена идея первостепенного формирования необходимых знаний, что транслируются от одного субъекта к другому (система «преподаватель – студент»). Современные исследователи – методологи психолого-педагогической науки – акцентируют внимание на том, что знания в готовом виде, навязанные извне, уже не привлекают современного студента, не мотивируют на познание, поскольку информация является на сегодня общедоступной, а педагог перестал быть единственным достоверным источником информации. Кроме того, субъекты образовательного процесса высшей школы придают значимость, а значит считают ценным, лишь те знания, которые «открыли» сами в процессе работы с информацией из различных источников.

В связи с этим обратимся к идеям *аксиологической парадигмы* образования (Ю. Пелех, А. Серый, М. Яницкий), которая оформилась в психологической науке и постепенно расширяет свои границы и в педагогике. Ученые, которые привнесли в педагогическую науку идеи аксиологической парадигмы образования (Н. Асташова, Ю. Пелех, В. Слостенин, Г. Чижакова) акцентируют внимание на таких ее основных постулатах и идеях:

– ориентация образовательного процесса, в первую очередь, на формирование позитивных ценностей обучающихся (общечеловеческих, культурных, профессиональных и т.д.), что станет фундаментом не только для формирования высокодуховной образованной личности, но и позволит более эффективно формировать необходимые знания, умения и навыки студентов. Одним из тезисов ценностно-смысловой парадигмы образования есть мысль о том, что ориентация студента на профессиональные ценности даст возможность повысить уровень его мотивации на овладение необходимыми профессиональными компетентностями [9, с. 175–185];

– ориентация социального заказа и образовательного процесса на практические знания, которые соответствуют социальному заказу общества, государства. Такие знания не должны быть предъявлены студенту как готовая аксиома или незыблемое правило, а открыты опытным путем в результате критического анализа, осмысления и переосмысления информации. В связи с этим целесообразным считаем мнение Е. Рудневой: «обучение из средства информационного насыщения молодежи призвано

стать средством обретения личностной культуры, жизненного самоопределения и самовыражения своих лучших сущностных сил и качеств, развития творческих способностей студентов» [5, с. 294];

– личность является активным творцом ценностей, в том числе и культурных, которые вырабатываются в процессе ее деятельности, общения и взаимодействия, что говорит о субъектности будущих специалистов в образовательном процессе. Студент так же продуцирует ценности, влияя на то образовательное пространство, что уже оформилось в ВУЗе и призвано формировать систему ценностей будущего специалиста. Таким образом происходит двухсторонний обмен ценностями в образовательном процессе высшей школы. Очевидно, что взаимообмен ценностями и смыслами между субъектами образовательного процесса полностью исключает авторитарную позицию преподавателя и понимание его как единственно достоверного источника знаний. Педагог может выступать в роли куратора, фасилитатора, равноправного партнера, одновременно студент из объекта влияния на ранних периодах обучения трансформируется в субъект самоактуализации.

– каждый человек, особенно студент ВУЗа сам является уникальной ценностью, в структуре его личности уже сформированные определенные ценностные ориентации: на себя, на других, на будущую профессию. Важнейшей задачей ВУЗа является раскрытие личностного потенциала каждого студента, что станет той основой, на которой будет базировать вся дальнейшая работа, в том числе и воспитательная, по формированию культурных ценностей будущих педагогов [8].

Как видим, аксиологическая парадигма в высшем образовании, с одной стороны, ориентирована на ценностный подход к образовательному процессу, с другой – не исключает постулаты компетентностного подхода, раскрывая их взаимосвязь и взаимозависимость. Сформированные ценности и ценностные ориентации способствуют повышению мотивации на овладение профессиональными компетентностями, в то же время, заинтересованность в овладении ЗУН способствует интериоризации позитивных ценностей. Это относится и к процессу формирования культурных ценностей будущих педагогов.

Таким образом, проблему профессиональной подготовки будущих педагогов мы рассматриваем сквозь призму аксиологической парадигмы, в основе которой лежат такие подходы: ценностный, культурологический, компетентностный, деятельностный, средовой, субъект-субъектный, рефлексивный.

Так, *ценностный* подход (Н. Асташова, Н. Никандров, В. Сластенин, Г. Чижакова) является ведущим при рассмотрении проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов. Формирование всего спектра ценностей у студентов – одна из приоритетных задач ВУЗа с точки зрения аксиологии, кроме того, сам студент, коммуникация в системах «студент– студент», «преподаватель – студент» рассматриваются как ценность и взаимообмен культурными ценностями в образовательном процессе.

*Культурологический* подход (Е. Бондаревская, В. Библер, С. Гессен, Н. Крылова) ориентирует на подготовку такого будущего специалиста, в том числе, будущего педагога, который станет носителем и транслятором культурных ценностей общества, государства, нации. Справедливыми являются наблюдения С. Гессена, который рассматривает образование с точки зрения аксиокультуры: «Задача

всякого образования – приобщения человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, приобщение природного человека к культурному» [3, с. 36].

Соответственно, содержание образования ВУЗов должно быть ориентировано не только на профессиональную подготовку будущего специалиста к будущей профессии, но и на формирование у него устойчивых культурных ценностей. В связи с этим, важнейшей задачей выступает определение перечня таких ценностей для каждого конкретного государства и общества, фиксация их в нормативных документах и трансляция через содержание образования на всех уровнях.

В русле *компетентностного* подхода (Э. Зеер, И. Зимняя, А. Маркова, А. Хуторской) проблема профессиональной подготовки будущего педагога неразрывно связана с профессиональными ценностями. Кроме того, важнейшая задача – формирование культурных ценностей будущих педагогов – не исключает, а взаимодополняет процесс формирования ключевых компетентностей будущего педагога.

Важность *деятельностного* подхода (Л. Выготский, А. Леонтьев, Д. Леонтьев, С. Рубинштейн, Г. Щедровицкий и др.) обусловлена тем, что по мнению ученых, изучавших механизмы формирования ценностей (Д. Леонтьев, А. Серый, М. Яницкий), процесс интериоризации культурных ценностей возможен лишь во время разных видов деятельности (учебной, воспитательной, волонтерской, квазипрофессиональной и др.): «овладение ... ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их интериоризация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога» [4, с. 205].

*Средовой* подход (Ю. Мануйлов, Т. Менг, Л. Новикова, С. Сергеев, В. Слободчиков, В. Ясвин) помогает рассмотреть проблему профессиональной подготовки будущих педагогов в образовательном пространстве ВУЗа, а именно в процессе его воспитательной работы. Очевидно, что каждый ВУЗ имеет свою историю, традиции, ценности, кроме того, высшая школа является транслятором ценностей общества, государства, конкретной культуры, нации, что отображается в содержании образования. Именно поэтому образовательная среда ВУЗа имеет значительный потенциал в качественной профессиональной подготовке будущих специалистов [2; 1; 6]. Мы полностью разделяем мнение А. Серого, Ю. Пелеха, М. Яницкого, которые считают, что творческая либеральная среда ВУЗа «создает необходимые условия для личностного роста и формирования высшего автономного уровня системы ценностей» [9, с. 181].

*Субъект-субъектный* подход (Е. Волкова, И. Зимняя, В. Краевский, Г. Сериков, В. Слободчиков, В. Якунин) подчеркивает специфику взаимодействия между преподавателями и студентами в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Как уже было сказано выше, ценности, в том числе культурные, невозможно навязать личности, т.е. авторитарная позиция преподавателя ВУЗа полностью исключается во время интеракции. В рамках данного подхода студент рассматривается как активная личность с уникальным набором ценностей, своим мировоззрением и системой взглядов на жизнь. В связи с этим нам импонирует мысль В. Якунина: «учебный процесс в высшей школе, как и в любой другой педагогической системе, протекает в условиях совместной деятельности студентов и преподавателей. В учебном процессе студент выступает не как пассивный объект педагогического

управления и простой накопитель знаний, но, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью в значительной степени определяет результаты учебной деятельности» [7]. Таким образом, в образовательном процессе происходит взаимообмен ценностями, в том числе, культурными, во время взаимодействия, которое должно носить характер партнерства. Только при таком условии возможно не просто предъявлять культурные ценности студентам, а и способствовать их интериоризации.

Использование *рефлексивного* подхода (А. Бизяева, Б. Вульф, Т. Ушева) обусловлено тем, что формирование культурных ценностей возможно только при постоянном самоанализе со стороны студента своей деятельности, изучении своих возможностей, раскрытии своего «Я». Кроме того, субъект-субъектное взаимодействие, о чем речь шла выше, направлено на формирование рефлексивных навыков. Таким образом, прослеживается взаимозависимость субъект-субъектного и рефлексивного подходов к решению проблемы качественной профессиональной подготовки будущих педагогов.

Итак, аксиологическая парадигма, которая вмещает в себя ряд научных подходов, должна сегодня выступать той методологической основой, на которой базируется понимание профессиональной подготовки будущего педагога, а формирование у него системы культурных ценностей является неотъемлемой составляющей образовательного процесса ВУЗа. Согласно ведущим идеям аксиологической парадигмы, знания, как и ценности невозможно навязать извне, а каждый человек также является активным творцом ценностей, в том числе и культурных. В свою очередь, образовательное пространство ВУЗа владеет значительным педагогическим потенциалом относительно формирования ценностей будущих педагогов при условии внедрения специальной педагогической системы. Этому будут посвящены наши дальнейшие исследования.

### Список литературы

1. **Анохина С. А.** Аксиологическая адаптация студентов в ВУЗовской среде: дисс. ...к.пед.н.: 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования. Оренбург, 2015. – 275 с.
2. **Асташова Н. А.** Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития: автореф. дисс. ... д.пед.н., 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Брянск, 2001. – 24 с.
3. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / С. И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.
4. **Маслов С. И.** Аксиологический подход в педагогике. / С. И. Маслов, Т. А. Маслова. // Известия Тул.ГУ Гуманитарные науки. – 2013. – №3. – С. 202–212.
5. **Руднева Е. Л.** Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: дисс. ... д.пед.н., 13.00.01, – общая педагогика, история педагогики и образования. Кемерово, 2002. – 636 с.
6. **Суходолова Е. П.** Социально-культурная деятельность ВУЗа как фактор формирования ценностных ориентаций студентов: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования). – М., 2014. – 181 с.

7. **Якунин В. А.** Педагогическая психология: учеб. пособие. 2-е изд. / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.
8. **Яницкий М. С.** Ценностные ориентации личности как динамическая система. / М. С. Яницкий. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
9. **Яницкий М. С.** Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеоклассической педагогической психологии. / М. С. Яницкий, А. В. Серый, Ю. В. Пелех. // *Философия образования*. – № 1 (46). – 2013. – С. 175–185.

**Tsemkalo S. A.**

### **Professional Training of Future Teachers in the Context of the Axiological Paradigm of Education**

*The article is devoted to the problem of professional training of future teachers in the context of modern realities, when it is extremely important to take into account the main approaches of the axiological paradigm of education. The author reveals the main trends in the professional training of future pedagogical specialists; characterizes the axiological paradigm of education in aggregate of its scientific approaches.*

**Key words:** *professional training, future teachers, axiology, paradigm, axiological paradigm of education.*

**Черникова София Александровна,**  
кандидат технических наук, доцент,  
заведующий кафедрой технологии производства  
и охраны труда СИПИМ  
ГООУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля»  
г. Стаханов, ЛНР  
*chernikova.1949@internet.ru*

**Вакулов Вадим Романович,**  
магистрант СИПИМ  
ГООУ ВО ЛНР ЛГУ имени Владимира Даля  
г. Стаханов, ЛНР  
*vadim.vakulov@yandex.ru*

## **Совершенствование методики проведения профильных дисциплин с использованием аудиовизуальных средств**

*В статье рассмотрено методика, позволяющих оптимизировать учебный процесс, и адаптировать его к реалиям сегодняшнего дня, является использование аудиовизуальных средств. Их применение дает возможность повысить усвоение материала обучающимися любого возраста и направления, а также улучшить организацию обучения дистанционно.*

**Ключевые слова:** аудиовизуальные средства, Moodle, Zoom, ABCO, Microsoft Power Point, OneDrive.

В последнее время в большинстве образовательных учреждений в качестве средств для воспроизведения и демонстрации наглядных пособий используют информационные и коммуникационные технологии, мультимедийные технологии, телекоммуникации, модульные объектно-ориентированные динамические учебные среды (Moodle), программы для видеозвонков и видеоконференций для работы, учебы и общения (Zoom) [1].

На сегодняшний день существует несколько различных методик, позволяющих производить классификацию ABCO, но чаще всего прибегают к использованию способов деления по В. Н. Ляховицкому или Е. И. Зельманову

По мнению В. Н. Ляховицкого, целесообразно разделять ABCO на три основных типа, руководствуясь техническими характеристиками. Зельманов Е. И. предлагает классифицировать устройства по принципу применения. В данном случае предполагается все ABCO нужно делить на 3 основные группы.

В первую группу рекомендуется отнести наглядные пособия, содержащие тематические уроки, и которые можно успешно применять для занятий иностранным языком. Вторая группа состоит из учебных ABCO, предназначенных для подачи обучающего видеоматериала по другим дисциплинам. Одновременно с этим названную методику и технологию также можно использовать в изучении языков. Третья группа представлена естественными средствами массовой коммуникации, которые можно адаптировать для применения в учебных процессах.

Согласно методике деления, АВСО можно условно разделить на 2 типа. К первому отнести традиционные (не технические) средства обучения, а ко второй группе причислить технические средства: кино- и телефильмы, а также диафильмы со звуковым сопровождением. К числу АВСО, широко использующихся в педагогике, также относят обучающие компьютерные программы и видеоуроки. Такого рода контент имеет вид мультимедийных продуктов [2, 3].

Традиционные визуальные, или нетехнические, АВСО включают в себя:

- живопись;
- транспаранты;
- репродукции;
- обучающие наглядные пособия, к которым принято относить рисунки, таблицы, схемы.

Более широкая классификация по В. Н. Ляховицкому предполагает деление технических средств на две большие группы: аудитивные (лингафонные устройства или языковые лаборатории) и аудиовизуальные (комбинированные) средства. Первые необходимы для трансляции фонограмм, вторые позволяют выводить в эфир видеоролики и слайд-шоу, дополненные звуковой дорожкой (рис.1).

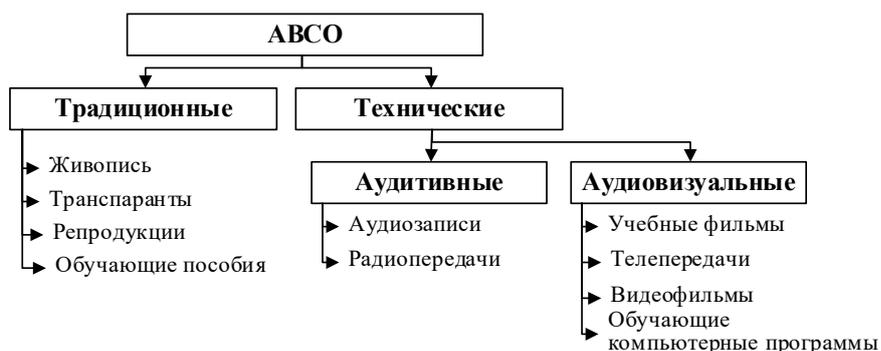


Рис.1 Классификация АВСО

Новые аудиовизуальные средства, созданные на основе сетевых и телекоммуникационных технологий, позволяют увеличить скорость восприятия данных, а также помогают установить связь между теоретическими и практическими исследованиями.

#### *Выработка компетенций в современной системе обучения*

Аудиовизуальные средства обучения (АВСО), которые рекомендованы для использования в учебных заведениях, позволяют:

- максимально полно раскрыть содержание дисциплин;
- создать условия для активной работы обучающихся;
- сделать лекции интересными слушателям определенной возрастной категории.

При помощи интерактивного дидактического материала, поданного студентам при помощи АВСО, лекторы получают возможность переключать внимание обучающихся, что поможет увеличить интерес к предмету. Несмотря на то, что аудиовизуальные средства обучения способствуют восприятию, усвоению и систематизации учебного процесса, следует отметить, что педагогическая эффективность экранных пособий во многом зависит от выбранной методики преподавания и актуальности данных.

Основной целью применения АВСО при организации учебного процесса называют развитие практических умений у слушателей и студентов и выработку компетенций [5]. Использование современных аудиовизуальных средств в образовательных программах позволяет обеспечить доступ к информации, изложенной в аудио или видеоформатах. Последний названный способ подачи относят к одному из наиболее прогрессивных, ведь с помощью его можно организовать изучение нескольких родственных дисциплин одновременно.

Методики подачи знаний в комбинированном формате (зрительном и звуковом одновременно) – хороший способ показать обучающимся:

- обучающие видео;
- тематические слайды;
- художественные материалы, имеющие отношение к изучаемой теме;
- видеофильмы, которые помогут выработать практические умения, а также схематические изображения или продемонстрировать работу техники, узлов, механизмов или оборудования в динамике.

Эффект аудиовизуальных технологий в учебном процессе достигается благодаря возможности воздействия на подсознание путем многократного повторения информации, а также подачи данных в наиболее приемлемом формате для слушателей определенной категории.

Эффективность подачи знаний в аудиовизуальном формате имеет под собой ряд неопровержимых доказательств.

Исследования, ведущиеся специалистами, говорят о том, что понятия и абстрактные объекты воспринимаются сознанием учащихся во много раз легче, если они подкрепляются конкретными фактами, примерами или дополняются образами. Ассоциативная память, присущая каждому человеку, позволит не только ускорить запоминание тем, но и сохранить полученные данные в памяти на длительное время.

Организация учебного процесса с применением дидактических материалов позволяет оптимизировать и значительно облегчить работу преподавателей.

Получение информации в новом формате позволяет студентам получить достаточный для запоминания объем данных и одновременно с этим визуально оценить объект изучения. Это становится возможным благодаря воссозданию реальной картинки и организации показа событий в динамике.

Одной из основных задач опытно-экспериментальной работы, проведенной нами в учреждениях среднего профессионального образования, явилось создание современной методики проведения дисциплин «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования» с использованием различных технических средств, в том числе и компьютерной техники, а также соответствующего им методического обеспечения.

Сформулируем основные дидактические условия, лежащие в основе создания методики использования аудиовизуальных средств в различных видах учебных занятий:

- мотивированность в использовании различных технических средств;

- четкое определение места, назначения и времени их использования в рамках учебного занятия;
- соответствие методики применения аудиовизуальных средств общему замыслу изучения учебных дисциплин;
- обеспечение диалогового режима устойчивой обратной связи в обучении;
- определение методики уже на стадии проектирования, создания сценариев занятия с использованием аудиовизуальных средств и др.

Изучение практической деятельности преподавателей техникума показало, что нарушение хотя бы одного из этих условий непременно приводит к снижению эффективности учебных занятий, проводимых с использованием аудиовизуальных средств.

Обобщение передового педагогического опыта преподавания говорит о том, что обычно в двухчасовой лекции целесообразно использовать не более 3-х кино-, телефрагментов с общим временем демонстрации до 10 минут. Из них 1–2 кино-, телефрагментов включаются в лекционный материал для создания проблемных ситуаций.

Проведенное изучение данного вопроса позволяет утверждать, что возможности применения аудиовизуальных средств на семинарских занятиях по дисциплинам «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования» значительно шире.

Использование на семинарах различных аудиовизуальных пособий способствует лучшему восприятию и усвоению материала, вызывает повышенное внимание и интерес к обсуждаемым теоретическим положениям и конкретным фактам социальной действительности, обуславливает особый эмоциональный настрой, мобилирующий знания студентов и слушателей на творческое решение учебных проблем.

Следует особо подчеркнуть, что применение на семинаре различного рода дидактического материала и разнообразных технических устройств способствует варьированию форм, методов и приемов проведения занятий.

Исследование педагогической практики в техникуме свидетельствует о том, что на четырехчасовом семинаре, посвященном изучению дисциплины «Экологические основы природопользования», целесообразно 3–4 кино-, телефрагмента с общим временем показа до 15, а также, что необходимо стремиться к комплексному их использованию и подходить к этому вопросу дифференцированно.

Аудиовизуальные средства могут использоваться для достижения различных дидактических целей, в том числе для создания и разрешения проблемных ситуаций, например, при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

При подготовке и проведении лекции, семинарского занятия с использованием аудиовизуальных средств целесообразно, опираясь на общедидактические принципы, учитывать следующие положения:

- во-первых, оптимально сочетать дидактический материал проблемного и объяснительно-иллюстрационного характера;

- во-вторых, педагогически обоснованно регулировать и дозировать количество учебной информации в предъявляемых информационно-дидактических пособиях;
- в-третьих, дифференцированно подходить к подбору дидактического материала и комплексного его использовать с учетом заданных возможностей по достижению наибольшей эффективности проведения учебного занятия;
- в-четвертых, применение аудиовизуальных средств в сочетании со словом преподавателя, продуманное комментирование предъявляемых пособий должны быть последовательно направлены на
  - развитие мышления, интересов и способностей студентов в процессе изучения дисциплин «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования».

При организации учебного процесса с применением аудиовизуальных средств необходимо учитывать существенную особенность использования аудиовизуальных средств на занятиях: эти средства применяются не только преподавателем, но и слушателями.

В этой связи педагог должен более тщательно готовиться к проведению консультаций (в том числе индивидуальных), постановке заданий по подготовке к занятию.

Еще одно направление использования аудиовизуальных средств в процессе проведения учебных занятий по дисциплинам «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования» связано с осуществлением контроля (самоконтроля) за познавательной деятельностью студентов.

Собственно, познавательная деятельность обучаемых и ее результаты не всегда находят объективное отражение в процессе осуществления традиционных форм и методов контроля.

Все это вызывает необходимость дальнейшего совершенствования форм, методов и средств контроля за познавательной деятельностью обучаемых в процессе изучения и преподавания дисциплин «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования».

Поиск новых, наиболее совершенных средств контроля привел к внедрению в практику педагогической деятельности современных технических средств обучения (телевизионной, видеотехники, электронно-вычислительных машин и т.д.), на базе которых в Государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования Луганской Народной Республики «Стахановский машиностроительный техникум» созданы программы компьютерного тестирования (на языке Delphi) для контроля знаний при изучении дисциплин «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования». Они могут быть использованы для всех видов контроля – предварительного, текущего, итогового и т.д. При этом сам процесс контроля значительно индивидуализируется. Одновременно его достоинствами становятся массовость, фронтальность, оперативность, объективность, экономичность.

Наиболее труден, по мнению большинства педагогов, текущий контроль за усвоением знаний на лекции и во время самостоятельной работы. Современные технические средства обучения позволяют существенно продвинуться вперед в преодолении этих трудностей.

Перечисленные выше преимущества контроля, проводимого с помощью аудиовизуальных средств, компьютерных технологий исключение предвзятости в его осуществлении, бесспорно, говорят в пользу такого контроля. Однако нельзя не учитывать существующих в этом деле негативных моментов.

В первую очередь это относится к тому, что контролирующие программы, контрольные задания, предъявляемые с помощью технических средств, требуют при осуществлении обратной связи через техническую систему, как правило, формализованных ответов.

В настоящее время в системе высшего образования широкое применение находит виртуальная обучающая среда на базе Moodle.

Moodle является веб-платформой, которая относится к бесплатным программным средам с открытым доступом к коду, т.е. является источником open source с лицензией GNU Public License. Благодаря открытому коду данная система может быть легко адаптирована к целям того или иного образовательного проекта. С помощью этого ресурса можно создать полноценный курс, включающий лекции, практические задания, тесты и многое другое.

Безусловно, все вышеперечисленные сервисы очень важны для дистанционного обучения. Однако лучших результатов можно добиться при непосредственном контакте со студентами. Это возможно при использовании программного обеспечения для видеоконференций, поскольку преподаватель может слышать и видеть группу студентов, работающих с ним. Лидером среди таких приложений является Zoom. На сегодняшний день эта программа, пожалуй, самая богатая на возможности, включая базовую версию.

Zoom – сервис для проведения видеоконференций, онлайн-встреч и дистанционного обучения. Позволяет организовывать крупные интерактивные мероприятия с видео- и аудио-трансляциями. Zoom можно настроить на управление несколькими аудиториями с возможностями регистрации, элементов организации мероприятий, созданием опросов, голосования, чат в реальном времени и видеозаписей.

Организатор конференции также может включить «Зал ожидания». Это означает, что при подключении к собранию учащийся не сразу войдет в виртуальную комнату, а только после того, как преподаватель одобрит это. Во время занятия преподаватель может как и отправить ученика в «Зал ожидания», так и вернуть его в общую виртуальную комнату. Такая функция может пригодиться во время различных игровых заданий. У Преподавателя-организатора есть функции отключить и включить все микрофоны и видео, и запрашивать включение видео у всех участников конференции.

Одним из наиболее важных преимуществ Zoom является расширенные возможности демонстрации экрана, позволяющая наглядно объяснить любой материал. Можно делиться демонстрацией всего экрана, отдельного приложения, можно включить только звук, не включая демонстрацию экрана. Демонстрацию экрана можно приостанавливать. Организатор конференции во время демонстрации своего экрана может использовать в Zoom функцию комментирования, позволяющей писать и рисовать поверх демонстрации экрана.

Еще одной полезной функцией Zoom является возможность делать видеозаписи занятий со студентами. Эту функцию также можно использовать для записи видеолекций, включая презентации, голосовые объяснения тем и видеоролики (включите веб-камеру).

Microsoft PowerPoint –это программа, предназначенная для создания, редактирования и просмотра презентаций. Приложение предлагает широкий набор инструментов для обработки мультимедийных файлов и гипертекста.

Microsoft PowerPoint поддерживает импорт файлов из других приложений Microsoft Office. Программа использует базу данных облачного хранилища OneDrive для совместной работы над проектами и определения уровня доступа каждого участника.

Основные возможности Microsoft PowerPoint:

- подробный мастер создания презентации с пошаговой инструкцией;
- режим «Докладчик» позволяет увидеть, какой слайд будет показан следующим, а также добавить личные заметки для каждого слайда;
- режим «Навигатор» переключает картинки в любой последовательности, независимо от их расположения в презентации;
- анимированные эффекты видеопереходов;
- большое количество предустановленных шаблонов презентаций;
- предварительный просмотр подготовленного материала;
- рукописный ввод формул;
- запись экрана из меню программы;
- временная шкала;
- возможность самостоятельно настроить рабочее пространство;
- опция защиты от потери данных;
- возможность поместить презентацию под пароль.

Автосохранение настраивается через определенные промежутки времени, как локально, так и в облаке. Показ слайдов доступен как в оконном, так и в полноэкранном режиме. Кроме того, в программе есть возможность анализа и синхронизации данных с электронной почтой, контактами и календарями.

В Государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования Луганской Народной Республики разработана и широко применяется методика дистанционного обучения с использованием различных уровней интерактивного доступа к учебной информации при изучении дисциплин «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования», что способствует реализации идеологии личностно-ориентированного обучения.

Дистанционные курсы по дисциплинам «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Экологические основы природопользования» обеспечивают максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, между обучаемым и учебным материалом, что важно для эффективного контроля правильного усвоения материала. Структурирование курса модульное, что позволяет обучаемому четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю. Поэтому программное

обеспечение дистанционного обучения является важным фактором эффективности дистанционного обучения.

Таким образом, успешность решения политических, экономических и социальных задач в нашем государстве во многом определяется уровнем профессиональной подготовки специалистов, их способностью и готовностью осуществлять профессиональную деятельность.

### Список литературы

1. **Андреева, Н. Д.** Система эколого-педагогического образования студентов-биологов в педагогическом вузе: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 112 с.
2. **Верещагина, Н. О.** Методическая подготовка бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования: методология, теория и перспективы: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 224 с.
3. **Верещагина, Н. О.** Методическая подготовка бакалавров и магистров образования в области наук о земле в педагогическом вузе: гуманитарные основы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 12 (102). С. 25–30.
4. **Козырева, В. А.,** Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании / коллектив. моногр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 158 с.
5. Федеральный Государственный образовательный Стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение. Безопасность технологических процессов и производств». От 01.10.2015 №1085.

**Chernikova S. A.,**

**Vakulov V. R.**

### **Improving the methodology for conducting specialized disciplines using audiovisual means**

*The article considers a technique that allows to optimize the educational process and adapt it to the realities of today, is the use of audiovisual means. Their use makes it possible to increase the assimilation of the material by students of any age and direction, as well as to improve the organization of distance learning.*

**Key words:** *audiovisual, Moodle, Zoom, AVSO, Microsoft Power Point, OneDrive.*

**Чикина Юлия Юрьевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заместитель декана по воспитательной и социальной работе  
факультета естественных наук,  
и.о. заведующего кафедрой географии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*juliya-julchik@mail.ru*

## **Профессиональное воспитание будущих учителей географии в современных условиях**

*В статье рассматриваются вопросы профессионального воспитания будущего учителя. Отмечено, что воспитание представляет собой создание условий для формирования субъектной, личностно-профессиональной позиции студента, ценностного отношения к профессии педагога. Автором подчеркнута, что становление личностно-профессиональной позиции зависит от личностного потенциала будущего учителя географии, его готовности к самовоспитанию.*

**Ключевые слова:** учебно-воспитательный процесс, профессиональное воспитание, будущий учитель географии, информационные технологии.

Сегодня процесс подготовки будущих учителей географии в условиях быстрого развития современных технологий требует иных подходов к учебно-воспитательному процессу. На современном этапе развития педагогической науки и образовательной практики актуализируется проблема формирования воспитательного потенциала образовательных организаций, реализующих программы профессиональной подготовки будущего педагога. Актуальным являются ответы на вопросы: какой педагог нужен обществу, школе, ученикам? Какими профессиональными и личностными качествами может обладать современный учитель? Какие ценности будут для него приоритетными?

Вопрос профессиональной подготовки педагогов в научной литературе освещается достаточно широко. Проблема подготовки будущих учителей в связи с внедрением в учебный процесс информационных технологий претерпевает существенных изменений, что отмечено в работах В. Беспалька, Б. Гершунского, М. Жалдака, Н. Морзе и др. По мнению Н. Селивановой, наличие у студента по окончании вуза личностно-профессиональной позиции гарантирует его подготовленность и возможность работать в современных постоянно изменяющихся условиях [6, с. 5].

Отметим, что во все времена общество уделяло значительное внимание подготовке учителей, а взгляды на этот процесс менялись вместе с эволюцией взглядов на цель обучения и воспитания, представлениями о профессиональных характеристиках, качествах и функциях педагога.

Анализ литературных источников по данной проблематике дал возможность выделить компоненты, которые, по мнению большинства исследователей, являются обязательными для подготовки современного учителя географии: глубокие теоретические и практические знания, умения и

навыки в выбранной сфере; подготовка в сфере информационно-коммуникационных технологий; смещение акцента на личностные качества специалиста и др.

Однако современный учитель географии должен владеть такими профессионально-педагогическими умениями, которые были бы направлены не только на передачу географических знаний, но и на формирование личности ученика. Стоит учитывать, что работа с обучающимися требует от самого учителя таких профессиональных качеств, которые отображают общую и профессионально-педагогическую направленность, черты интеллектуальной сферы, эмоционально-волевые качества личности, социально-психологические качества, черты сознательности личности и др. Воспитание студента в высшем учебном заведении ориентировано на развитие высокого уровня нравственных качеств: ответственности, честности, доброжелательности. Обязательным является развитие нравственной культуры, что предполагает понимание гуманистических взглядов, мировоззрения и убеждений; понимание высоконравственных общечеловеческих ценностей [1, с. 45; 4, с. 20].

В связи с вышесказанным, подготовка студентов педагогических вузов должна быть направлена на развитие личности будущего учителя с активной профессиональной позицией. Учитель географии только тогда сможет оправдать социальные потребности, если его личность, общая и профессиональная культура развивается опережающими темпами по отношению к подрастающему поколению. Обязательным должно стать развитие творческой активности будущего учителя. Акцент необходимо ставить на творческом выполнении педагогом профессиональных функций и способностей к постоянному обогащению своей духовности и профессиональной культуры [2, с. 27]. Поэтому современного учителя географии характеризуют профессиональная мобильность, умение креативно мыслить и принимать нестандартные решения.

Основные требования, предъявляемые к учителю в современном обществе, отражены в профессиональном стандарте педагога 2022 года в Российской Федерации, где отражено единство обучения, воспитания и развития.

В соответствии с текстом документа, каждый учитель обязан работать со всеми категориями детей; применять современные психолого-педагогические технологии и различные методы обучения; уделять внимание проектной деятельности; уметь организовывать экскурсии, походы, различные виды внеурочной деятельности. В области воспитания педагогам необходимо развивать эмоционально-ценностную сферу школьника. Учитель должен владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.

Однако высокого качества образования не может быть без высокого уровня подготовки педагога. Каждый учитель должен стать специалистом широкого профиля, не только хорошо знающим свой предмет, умеющим работать с различного рода школьниками, а также исполняющим множество многообразных функций. Обязательным должно стать овладение современными информационно-коммуникационными технологиями, освоение навыков преподавания и воспитания в поликультурной среде, умение наладить коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса.

В связи с этим, современному обществу нужны разносторонне развитые, социально-активные педагоги, которые имеют фундаментальные научные знания, богатый внутренний мир,

высокоморальные. Поэтому учитель географии должен быть профессионалом, организатором, педагогом, психологом, способным к быстрой адаптации в современных условиях.

Профессиональное воспитание, несмотря на неустойчивость и множественность дефиниций понятия, имеет стабильную актуальность. В высшей школе этот процесс характеризуется нацеленностью на личностное развитие будущего специалиста, актуализирует необходимость субъектной самореализации студентов, определяет необходимым для педагога предоставлять воспитанникам возможность реализовывать и наращивать их личностный потенциал в разных видах деятельности [1, с. 47].

В современных условиях развития общества подготовка педагогов требует особого подхода. Необходимо формировать у будущих учителей положительное отношение к самой педагогической профессии, что напрямую взаимосвязано с повышением престижности и авторитета педагога, качества подготовки работников образования, создание условий для развития личности учителя.

Процесс формирования личности педагога – это не только накопление простых знаний, опыта, навыков и умений, но и усовершенствование личности учителя, его духовно-нравственных и педагогических качеств. Обучаясь в высшем учебном заведении, будущие педагоги, осваивая социальный опыт, структуру духовно-нравственных понятий, формируют свои понятия, чувства, отношение к педагогической профессии. Поэтому система учебно-воспитательной работы в университете должна оказывать практическую помощь при формировании у будущих учителей этих качеств и особенностей.

Анализ литературных источников позволил выделить условия, которые определяют эффективность реализации воспитательных функций при изучении педагогических дисциплин в процессе подготовки будущих учителей географии:

- ✓ получение будущим педагогом системных знаний о гуманистической направленности современного образования через усиление в процессе подготовки в вузе ценностно-смысловых аспектов содержания педагогического образования;

- ✓ привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности в разных ее формах для усиления самостоятельной поисковой активности учителей географии;

- ✓ актуализация личностных смыслов образования, развития и саморазвития в педагогическом процессе университета;

- ✓ организация поисково-творческой и самостоятельной деятельности будущих педагогов в плане решения проблем, относящихся как к воспитанию школьников в современных условиях, так и к своему профессионально-личностному становлению;

- ✓ педагогическое стимулирование деятельности будущих учителей для повышения мотивации к самоизучению, развитию навыков саморегуляции, что будет способствовать повышению эффективности профессионально-личностной подготовки студентов и усилению воспитательных функций педагогических дисциплин;

- ✓ реализация личностного потенциала учителя географии, предполагающая изменения в ценностно-смысловых структурах профессионального самосознания личности;

✓ обеспечение творческой самореализации в будущей профессии, учет потребности в личностном саморазвитии, [3, с. 34; 4, с. 20; 5, с. 67].

Подготовка будущего учителя географии в университете должна быть ориентирована на развитие профессионализма, интеллигентности, конкурентоспособности. При этом воспитание педагога должно быть нацелено на развитие у него высокой уровня эрудиции, культуры общения и поведения, прогрессивных взглядов и убеждений, толерантности и уважительного отношения к людям другой национальности, взглядов и убеждений. Всё это требует от географа проявления профессиональных способностей и исследовательских умений.

Таким образом, всестороннее развитие будущих учителей географии требует глубокого переплетения и взаимного проникновения основных направлений воспитания в единый, целостный процесс. Отметим, что системообразующим результатом воспитания студентов педагогического университета выступают ценности и смыслы личностно-профессионального становления педагога: высокий профессионализм, нравственная и гражданская позиция по отношению к детям, самоутверждение в профессии, педагогическое творчество и свой педагогический стиль. Воспитание в процессе подготовки учителей географии должно быть направлено, прежде всего, на развитие у них глубокого интереса и любви к будущей профессии, профессиональной эрудиции и компетенции, сознания профессионального интереса и ответственности, способности ставить и творчески решать профессиональные задачи.

#### Список литературы

1. **Баранов, А. Е.** Стратегические ориентиры профессионального воспитания будущего педагога / А. Е. Баранов // Вестник ПСТГУ. Серия IV : Педагогика. Психология. – 2016. – Вып. 3 (43). – С. 45–50.
2. **Голов, В. П.** Средства обучения географии и условия их эффективного использования / В. П. Голов. – М. : Просвещение, 1987. – 222 с.
3. **Даринский, А. В.** Самообразование учителя географии / А. В. Даринский, В. К. Луканенкова. – М. : Просвещение, 1983. – 159 с.
4. **Кенжаев, Ш. Х.** Совершенствование нравственного и профессионального воспитания будущих педагогов / Ш. Х. Кенжаев // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 1 (1). – С. 19–21.
5. **Полат, Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 364 с.
6. **Селиванова, Н. Л.** Изменяющееся воспитание : возможности и риски / Н. Л. Селиванова // Теория воспитания : контуры будущего. – 2015. – № 3. – С. 4–14.

### **Professional education of future teachers of geography in modern conditions**

*The article deals with the issues of professional education of the future teacher. It is noted that education is the creation of conditions for the formation of a subjective, personal and professional position of a student, a value attitude to the profession of a teacher. The author emphasizes that the formation of a personal and professional position depends on the personal potential of the future geography teacher, his readiness for self-education.*

**Key words:** *educational process, professional education, future geography teacher, information technology.*

УДК 378.011.3–051:376:174

**Чукарина Ирина Николаевна,**  
старший преподаватель кафедры дефектологии и  
психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
г. Луганск, ЛНР  
*chykarinairina@mail.ru*

### **Формирование деонтологической готовности педагогов специального образования в высшем учебном заведении**

*В статье рассматриваются вопросы деонтологической готовности педагогов специального образования. Раскрыты понятия профессиональной компетентности и деонтологической этики. Обоснована необходимость формирования деонтологической готовности педагогов. Рассмотрены педагогические условия формирования деонтологической готовности в вузе.*

**Ключевые слова:** *деонтологическая готовность, профессиональная компетентность, специальный педагог, педагогическое взаимодействие.*

Модернизация, которая происходит в современном образовании, ставит задачу включения людей с ограниченными возможностями здоровья в общий педагогический процесс. Развитие основного инклюзивного образования и рост количества дошкольных групп компенсирующей направленности определяет проблему качества подготовки педагогов и приобретает в последнее время особое значение.

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья имеет свои особенности и определяет специфические требования к профессиональной компетентности педагога. Профессиональная компетентность педагога характеризуется как готовность и способность решать педагогические задачи на основе полученных знаний, умений и навыков. Профессиональная компетентность специального педагога включает в себя основные умения: умение организовывать и

реализовывать коррекционно-педагогический процесс; умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут детей с учетом их возраста и возможностей; умение взаимодействовать с другими специалистами, участвующими в психолого-медико-педагогическом сопровождении ребенка; умение взаимодействовать с родителями. Важно помнить, что главным и конечным результатом работы специального педагога является коррекция нарушений развития и максимально возможная социализация их воспитанников.

Понятие профессиональной компетентности тесно связано с деонтологией. Деонтология, или деонтологическая этика – раздел этики, учение о проблемах морали и нравственности. Если же говорить о педагогической деонтологии, то это учение о педагогической этике и эстетике, педагогическом долге и нравственности. Деонтологическая готовность будущего педагога рассматривается как сложное личностное образование, включающее систему знаний, мотивации и положительного отношения, а также опыт профессионального поведения и деятельности, и обеспечивающее эффективные результаты профессионального становления будущих педагогов [5]. Предметом педагогической деонтологии является поведение педагога в его профессиональной деятельности, соответствующее системе принципов, норм, требований. Педагогическая деонтология определяет те нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с детьми, их родителями, коллегами.

Общие основы педагогической деонтологии рассматриваются в работах В. Ф. Жуковой, Е. В. Коробовой, К. М. Левитан и др. Тема профессиональной подготовки специальных педагогов освещена Л. С. Бейлисон, Е. В. Колтаковой, М. И. Никитиной, И. А. Филатовой, И. М. Яковлевой и другими. Аспекты формирования деонтологической готовности личности учителей-логопедов изучали Ю. Ф. Гаркуша, М. Е. Орешкина.

В. Ф. Жукова определяет следующие компоненты деонтологической готовности: мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к профессиональной деятельности, а также интерес к ней), эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, умения управлять действиями, из которых состоит выполнение функциональных обязанностей), ориентировочно-мобилизационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требования к личности, мобилизация внутренних сил к осуществлению деятельности, система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения, способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях), познавательно-оценивающий (знание о содержании деятельности, о требованиях профессиональных ролей, о структуре своей деятельности, самооценка профессиональной подготовки), операционно-деятельный (владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптация к трудностям, владение способами и приемами процесса анализа, синтеза, сравнения и т.п.), когнитивный, или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления) [2, с. 117–121].

Соблюдение правил педагогической деонтологии требует от педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития, понимания структуры дефекта, интеллектуальных,

физических и речевых возможностей ребенка, а также особенностей их психологической и эмоционально-волевой сферы.

При этом система не только специального, но и общего образования должны учитывать возможности и особенности детей в зависимости от нозологии, а не предъявлять требования соответствия установленным формальным нормам. Это возможно только лишь при условии формирования готовности педагога работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 54–55].

Однако на сегодняшний момент значительная часть педагогов общего образования испытывает потребность в знаниях основ коррекционного обучения и воспитания. Особенности психофизического развития данной категории детей требуют от педагога не только общепедагогических знаний, но и знаний специальной педагогики и психологии. Поэтому в настоящее время педагогические вузы должны готовить специалистов, одновременно владеющих знаниями основ коррекционной педагогики, а также навыками организации специальных условий обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Высокий уровень деонтологической готовности педагогов специального образования позволяет правильно и в полном объеме осуществлять свою профессиональную деятельность. Необходимой составляющей деонтологической готовности дефектолога является умение организовать коррекционно-развивающий процесс в классах или группах компенсирующей направленности с учетом нозологии детей. Ведь, зачастую, в учреждениях общего и комбинированного вида дефектолог является единственным специалистом, имеющим коррекционное образование, и знающим особенности психологической и эмоционально-волевой сферы детей с психофизическими нарушениями. Речь идет о детях с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, которые имеют сохранный интеллект и обучаются в массовых школах по общеобразовательным программам.

Одним из условий деонтологической готовности дефектолога является не только знание особенностей детей с психофизическими нарушениями, но и формирование отношений с другими субъектами педагогической деятельности: воспитателем, учителем, психологом, музыкальным руководителем. Совместное обсуждение с коллегами особенностей и возможностей каждого ребенка, плана и методов коррекционно-развивающего обучения, индивидуальный подход способствует созданию благоприятной атмосферы и повышению качества коррекционной помощи детям с особенностями психофизического развития.

Формирование деонтологической культуры педагога является целостным, последовательным процессом, требующим создания целенаправленной системы непрерывного профессионального образования педагогов, включающей три основных взаимосвязанных этапа: довузовский, направленный на профессиональное самоопределение, формирование у обучающихся педклассов и педагогических колледжей духовной культуры, нравственного самосознания, установки на осознанный выбор профессии, выработку интереса к профессии учителя, утверждение профессиональных намерений; вузовский (профессиональное становление и нравственное развитие), характеризующийся получением базового педагогического образования, разносторонним развитием личности, присвоением личностных

смыслов педагогической деятельности, постепенным становлением профессионализма будущего учителя; послевузовский, предусматривающий активную профессиональную деятельность, постоянную работу над развитием собственной личности, повышением квалификации и уровня педагогического мастерства [3, с. 14].

Формирование деонтологической готовности педагогов предполагает работу в нескольких направлениях: мотивационный, деятельностный, рефлексивный.

Формирование мотивации нацелено на актуализацию знаний о профессиональной деятельности в целом, особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, установление интереса к теоретическим и практическим исследованиям, осознания необходимости и важности своей будущей профессии. Деятельностный компонент способствует умению применять в практической деятельности изученные методики и технологии, владеть методами и приемами работы, нацеленными на всестороннее развитие, коррекцию недостатков развития и социализацию детей с ОВЗ. Рефлексивный компонент направлен на формирование умений анализировать свое эмоциональное состояние и поведение в процессе общения с субъектами педагогической деятельности [4, с. 69–72].

Ученые выделяют такие педагогические условия формирования деонтологической готовности будущих педагогов: организация социальной и воспитательной работы в вузе с учетом деонтологических принципов, внедрение разнообразных интерактивных форм социальной и воспитательной работы со студентами, создание условий для коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного пространства. Необходимо расширять знания о формах общения, нормах и правилах профессиональной этики, насыщать образовательный процесс инновационными технологиями, интерактивными средствами обучения, позволяющими моделировать и имитировать разнообразные учебные ситуации, создавать возможность проигрывать различные виды ситуаций межличностного профессионального общения, включать в задания практик индивидуальные консультации педагогов и родителей.

Помимо знаний различных наук, в подготовке будущих дефектологов огромное значение имеет обучение педагогическому взаимодействию. Включение студентов в различные формы взаимодействия развивает у них толерантность, терпение, понимание, чуткость. Именно педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве в современных условиях может играть решающую роль в определении перспектив реализации новых педагогических подходов, в аксиологическом развитии личности, в организации эффективной педагогической деятельности [1, с. 32].

Таким образом, современное образование в вузе предъявляет особые требования к деонтологической готовности педагогов, которые должны знать особенности и образовательные потребности детей различных нозологических групп, уметь планировать и реализовывать педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды в соответствии. Овладев деонтологическими навыками, педагог сумеет эффективно реализовать задачи образовательного процесса.

### Список литературы

1. Асташова, Н. А. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования [Текст] / Н. А. Асташова, С. К. Бондырева, А. П. Сманцер // Образование и наука. – 2018. – № 20. – С. 32–67.
2. Жукова, В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» [Текст] / В. Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – С. 117–121.
3. Караханова, Г. А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования [Текст] : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Караханова Галина Алиевна. – М., 2007. – 38 с.
4. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – ISBN 978-5-8050-0653-2
5. Филатова, И. А. Проблема деонтологической подготовки педагогов-дефектологов в контексте актуальных тенденций развития специального образования [Текст] / И. А. Филатова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 221–229.

**Chykarina I. N.**

#### **Formation of deontological readiness of teachers of special education in a higher educational institution**

*The article deals with the issues of deontological readiness of special education teachers. The concepts of professional competence and deontological ethics are disclosed. The necessity of formation of deontological readiness of teachers is substantiated. The pedagogical conditions for the formation of deontological readiness in the university are considered.*

**Key words:** *deontological readiness, professional competence, special teacher, pedagogical interaction.*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алонсо Пас Сильвия**, профессор кафедры русского языка Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс, доктор педагогических наук, профессор (Куба)

**Бажутина Светлана Борисовна**, доцент кафедры психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Бахмач Анастасия Сергеевна**, ассистент кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Безбородых Светлана Николаевна**, заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук и методик их преподавания Старобельского факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Белых Александр Сергеевич**, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, г. Луганск, ЛНР

**Белых Татьяна Васильевна**, старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Бетильмерзаева Марет Мусламовна**, зав. кафедрой философии, политологии и социологии ФГБОУ ВО «ЧГПУ», профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А. А. Кадырова», доктор философских наук, доцент, г. Грозный Чеченская Республика

**Будник Нина Владимировна**, старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Булах Ирина Петровна**, доцент кафедры психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат психологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Быстрова Юлия Александровна**, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «МГППУ», доктор психологических наук, доцент, г. Москва

**Вакулов Вадим Романович**, магистрант СИПИМ ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля», г. Стаханов, ЛНР

**Воронов Михаил Владимирович**, заведующий кафедрой прикладной математики ГБОУ ВО РФ «МГППУ», доктор технических наук, профессор, г. Москва

**Губина Татьяна Валерьевна**, магистрант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Дворцова Александра Николаевна**, старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Дитковская Светлана Алексеевна**, директор Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Дрогин Леонид Александрович**, преподаватель ЦК «Социально-гуманитарные дисциплины» ГОУК ЛНР «ЛГАКИ имени М. Матусовского», г. Луганск, ЛНР

**Дюбо Елена Николаевна**, старший преподаватель кафедры высшей математики и методики преподавания математики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Енин Алексей Владимирович**, главный научный сотрудник ГБУ ДПО «Институт развития образования имени Н. Ф. Бунакова» Воронежской области, доктор педагогических наук, доцент, г. Воронеж

**Епихина Наталья Юрьевна**, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Жуева Александра Геннадиевна**, ассистент кафедры технологий производства и профессионального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Замирлова Ольга Валентиновна**, старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Зинченко Виктория Олеговна**, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, г. Луганск, ЛНР

**Кирмач Галина Анатольевна**, доцент кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Крушельницкая Ольга Борисовна**, заведующий кафедрой теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО «МГППУ», кандидат психологических наук, доцент г. Москва

**Лошакова Мария Сергеевна**, ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Максименко Анна Анатольевна**, и. о. заведующего кафедрой русской и мировой литературы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Малькова Марина Александровна**, доцент кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Муктасимова Виктория Викторовна**, ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Наваррете Рейес Мария дель Кармен**, профессор кафедры русского языка Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс, доктор педагогических наук, профессор (Куба).

**Нанаева Борят Балаудиновна**, профессор кафедры философии, политологии и социологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», доктор философских наук, доцент г. Грозный, Чеченская Республика

**Несторенко Светлана Николаевна**, доцент кафедры биологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Онопченко Светлана Владимировна**, доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, ученый секретарь отделения МАНПО ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Орлов Владимир Алексеевич**, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО «МГППУ», кандидат психологических наук, доцент, г. Москва

**Петруня Ольга Михайловна**, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат медицинских наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Писанный Денис Михайлович**, доцент кафедры истории Отечества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат исторических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Полупаненко Елена Геннадиевна**, доцент кафедры химии и биохимии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Пшечук-Воронина Яна Юрьевна**, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОУК ЛНР «ЛГАКИ имени М. Матусовского», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Родригес Гонсалес Роберто**, доцент кафедры психологии Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс, магистр психопедагогике, доцент (Куба)

**Рычкова Татьяна Аркадьевна**, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат медицинских наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Семенихина Анна Васильевна**, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Семенова Инна Ивановна**, старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

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

**Тимохина Татьяна Васильевна**, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Ткачева Вероника Александровна**, ассистент кафедры психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

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

**Цемкало Сергей Александрович**, аспирант кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Черникова София Александровна**, заведующий кафедрой технологии производства и охраны труда СИПИМ ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля», кандидат технических наук, доцент, г. Стаханов, ЛНР

**Чикина Юлия Юрьевна**, заместитель декана по воспитательной и социальной работе факультета естественных наук, и.о. заведующего кафедрой географии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Чукарина Ирина Николаевна**, старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Научное издание

**ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ:  
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В  
УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ**

Материалы Международной  
научно-практической конференции  
(г. Луганск, 10–11 ноября 2022 г.)

Редактор – *О. Ф. Турянская, В. О. Зинченко*  
Корректор – *И. И. Семенова, И. О. Письменная*  
Дизайн обложки – *Н. С. Брюховецкая*  
Компьютерная вёрстка – *И. И. Семенова, Р. В. Жила*

Подписано в печать 28.10.2022. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100/8. Усл. печ. л. 26,97.  
Тираж 100 экз. Заказ № 120.

Издатель  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книга»  
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20  
e-mail: knitaizd@mail.ru