

Научное издание

# ВЕСТНИК

Луганского государственного  
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки  
Образование

№3(87)  
2022



№3(87) • 2022 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



**КНИГА**

Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книга»

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

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

# ВЕСТНИК



Луганского  
государственного  
педагогического  
университета

---

Серия 1

Педагогические науки.

Образование

№ 3(87) • 2022

Сборник научных трудов

КНИТА

Луганск  
2022

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

Учредитель и издатель  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.

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

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

##### Главный редактор

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

##### Заместитель главного редактора

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

##### Выпускающий редактор

**Калинина Г. Г.** – заведующий редакционно-издательским отделом

##### Редактор серии

**Чепурченко Е. В.** – кандидат педагогических наук

##### Состав редакционной коллегии серии:

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

**Вестник Луганского государственного педагогического  
В38 университета** : сб. науч. тр. / гл. ред. Т. Т. Ротерс; вып. ред. Г. Г. Калинина;  
ред. сер. Е. В. Чепурченко. – Луганск : Книта, 2022. – № 3(87) : Серия 1.  
Пед. науки. Образование. – 128 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные труды ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных исследований теоретического или научно-практического характера.

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

*Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий  
(приказ МОН ДНР № 433 от 8 мая 2018 г.; приказ МОН ЛНР № 911-ОД от 10 октября 2018 г.  
(с изменениями от 14.04.2022 г.). Включено в РИНЦ*

*Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного  
педагогического университета (протокол № 5 от 23.12.2022 г.)*

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Баева Л. В.</b> Этические и аксиологические проблемы в цифровой среде обучения.....	5
<b>Турченко В. А.</b> Особенности интерпретации понятия «профессиональная социализация» в западном научном дискурсе второй половины XX века.....	14

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

<b>Бирюков М. Ю.</b> Творческая мастерская «Шаги к специальности» как форма учебно-воспитательной работы у студентов художественно-проектных специальностей.....	21
<b>Кутняков К. С.</b> Проблема формирования готовности студентов педагогического университета к работе в школе в современной психолого-педагогической литературе.....	30
<b>Морозов С. А.</b> Формирование социокультурной и информационной компетентности у будущих учителей физического воспитания в условиях цифровизации инклюзивного обучения.....	35
<b>Рудь М. В.</b> Сущность и структура профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся.....	43
<b>Стачинский В. И., Федоров М. В.</b> Исполнительская интерпретация как критерий оценки сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....	51
<b>Тыщук Д. С.</b> Формирование эмпатии у будущих педагогов начального образования на примере произведений художественной литературы.....	58
<b>Фитисова У. Р.</b> Предпосылки становления и развития иноязычного образования в университетах Донбасса.....	66
<b>Чеботарева И. В., Чеботарева Е. В.</b> Культура семьи и особенности ее формирования у будущих педагогов дошкольного образования.....	70

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Лашенова И. А., Сухина О. В.</b> Роль художественного слова в развитии у старших дошкольников представлений о природе Луганщины.....	78
<b>Дятлова Е. Н., Харченко С. Я.</b> Система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы (модель организации образовательного процесса).....	86

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Гришак С. Н.</b> Проблема гендерной дифференциации в зарубежной теории и практике образования: период Древности и Средневековья.....	94
---	----

**Попелухина С. В.** Система образования в области физической культуры и спорта на Луганщине на стадии своего становления в 1917–1941 гг. ....101

**Токмачева М. А.** Духовно-нравственное воспитание в династии Романовых в эпоху Русского Просвещения (кон. XVIII – нач. XIX вв.).....107

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА  
С МОЛОДЕЖЬЮ**

**Золотова А. Д.** Технологические виды аддиктивного поведения как фактор дезадаптации личности ребенка.....115

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....120**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....122**

---

---

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 130.2

**Баева Людмила Владимировна,**  
д-р филос. наук, профессор,  
проректор по научной работе  
ФГБОУ ВО «АГУ им. В. Н. Татищева»,  
г. Астрахань  
*baevaludmila@mail.ru*

### **Этические и аксиологические проблемы в цифровой среде обучения**

*В исследовании с позиции этико-аксиологического подхода рассматриваются вопросы влияния цифровой среды на человека с позиции оценки рисков его безопасности, изменений в нормативной и коммуникативной сферах. Раскрыты витальные, когнитивные, социальные и поведенческие риски, сопутствующие переходу к онлайн-образованию в качестве доминирующей формы обучения, представлены рекомендации для организации безопасного цифрового образовательного пространства в этической сфере.*

**Ключевые слова:** *цифровая среда обучения, цифровизация, этика цифрового обучения, безопасность, ценности образования.*

Трансформация и цифровизация системы образования и воспитания, происходящая в современном мире и в России, призвана не только адаптировать человека к жизни в информационном социуме, но и создать условия для его личностного развития, безопасной коммуникации и интеллектуального роста. В настоящий момент разными странами уже накоплен значительный опыт цифровизации образования и обучения, выявлены точки роста и «узкие места», связанные с указанными выше рисками. Если первоначально основное внимание прежде всего было связано с созданием технологических условий для цифрового открытого образования, то на современном этапе общество столкнулось с необходимостью обеспечения безопасности учащегося (как физической, социальной, так и культурной, и интеллектуальной) и создания этически и социально устойчивой коммуникативно-образовательной цифровой среды. Любая масштабная модернизация системы и, конечно, связанная с широкой молодежной аудиторией, должна сопровождаться оценкой возможных рисков для снятия или снижения их возможных негативных проявлений. В этом отношении важно подчеркнуть значение гуманитарной экспертизы и оценки возможных последствий модернизации системы образования, имеющей не только технологический характер, но и связанной с коренными изменениями в формах передачи новым поколениям знаний и системы ценностей.

Целью нашей работы является характеристика этико-аксиологических аспектов цифровизации образования и разработка рекомендаций для сопровождения деятельности участников онлайн-коммуникации в процессе обучения.

Изучением этических и антропологических проблем влияния информационного пространства на человека на протяжении последних лет активно занимаются руководитель Международного центра по проблемам информационной этики Р. Капурро, [1–2], профессор Кембриджского университета Л. Флориди [3], профессор Питтсбургского университета Тони Карбо [4] и др. В условиях пандемии переход к цифровому обучению стал массовым и проблемы происходящих изменений вызвали оценки со стороны профессионального сообщества. Особое внимание стоит уделить работам исследователей из стран Азии, где роль онлайн-обучения была очень высока. Этические и нормативные проблемы применения цифрового обучения представлены в работе турецких исследователей Р. Мустафа-оглы и др. [5], а также Я. Алдхамди из Саудовской Аравии [6], где отмечалось, что внедрение образовательных цифровых технологий в раннем возрасте может способствовать развитию социальной изоляции, вызвать депрессии, серьезные психические и физические заболевания и расстройства. Китайский исследователь Хэй Чун, которая исследовала негативные последствия мобильного обучения путем анализа когнитивной нагрузки и успеваемости учащихся, указывает, что без надлежащего сопровождения успеваемость учащихся, использующих существующие формы цифрового обучения, может разочаровать или даже негативно повлиять на этот показатель [7].

В отечественной науке этические проблемы развития информационного социума исследовали В. А. Авдеев [8], Г. В. Валеева [9], М. А. Дедюлина [10], Е. В. Коваль [11], О. М. Манжуева [12], А. А. Скворцов [13], А. Ю. Согомонов [14], О. А. Филина [15] и др. Эта тематика оказывается все более востребованной по мере усложнения технологий, внедрения их в социальную сферу и формирования электронной культуры. Так, например А. А. Скворцов в работе «Этика в цифровом образовании: как «любовь к дальнему» развивает «любовь к ближнему» отмечает, что переход к цифровому образованию усиливает риски его формализации и обезличивания [13]. А. Ю. Согомонов, в свою очередь, отмечал, что применение машинного анализа и ИИ в цифровом образовании может уничтожить прежние цели университета, его традиционную культуру и сформировать новую ценностно-нормативную среду [14].

Мы также в свою очередь обращались как к этико-аксиологическим проблемам цифровой коммуникации, так и к вопросам безопасности в цифровой среде обучения. Эти тематики сегодня имеют тенденции схождения и требуют комплексного изучения, поскольку этико-нормативная и ценностная сферы оказывают значимое влияние на социальное самочувствие учащихся, уровни самоконтроля, агрессии, саморегуляции поведения, тем самым детерминируя социальную устойчивость или рискогенность.

#### *Особенности и затруднения коммуникации в цифровой среде обучения*

Активно развивающаяся среда цифрового обучения становится все более разнообразной, интерактивной, открытой и сложной. Усложнение систем неизбежно формирует и усложнение рисков и угроз, связанных с новыми связями и акторами, технологиями и ресурсами. Одной из особенностей цифровой среды становится снижение роли личной коммуникации и преобладание самостоятельной работы по изучению видеоконтента, выполне-

нию заданий на цифровых платформах, тренажерах с машинной оценкой тестов. При этом развиваются и новые формы онлайн-коммуникации педагога и обучающихся, при которых возникают новые проблемы и риски, присущие виртуальной среде общения. Коммуникация при онлайн-обучении, в которой используются разнообразные технические ресурсы и платформы, имеет свои особенности, отличаясь от классического обучения в классе. Какова же ее специфика? Анализ этой проблемы мы провели с опорой на данные, полученные на протяжении трех лет исследования влияния цифровизации обучения на человека по таким направлениям, как: социальные, когнитивные, витальные, информационные и поведенческие риски. В рамках изучения социальных рисков и особенностей были выявлены и этические проблемы, с которыми столкнулись педагоги школ, колледжей и вузов при переходе обучения в цифровой формат диалога. На основе проведения фокус-групп с педагогами, родителями (школьников) и опросов учащихся были получены выводы о специфике онлайн-коммуникации и ее достоинствах, а также о возникших проблемах. В качестве основного эмпирического метода исследования нами были использованы экспертные интервью. В качестве экспертов выступили учителя СОШ и лицеев города Астрахани (15 учителей СОШ и 5 учителей лицеев). Также был проведен количественный опрос с использованием метода онлайн-интервью, анкета была размещена на платформе Google forms. Отбор респондентов был осуществлен неслучайным целевым способом, было обеспечено необходимое количество респондентов в каждой группе (пол, вид учебного заведения) для проведения сравнений. В общей сложности было опрошено 300 учеников СОШ и 100 учеников лицея г. Астрахани. Опрос был проведен аналогичным образом среди родителей опрашиваемых учеников в количестве 300 человек.

Анализ полученных данных позволил нам сформулировать следующие выводы.

Особенности и затруднения коммуникации педагога и учащегося в цифровой среде обучения, прежде всего, состоят в следующем:

1. Коммуникация в ЦОС оставляет «цифровой след». Это имеет свои достоинства и риски: такое общение может быть проверяемо, а также тиражируемо для широкой аудитории. Проверяемость цифровой коммуникации увеличивает ее прозрачность, а, следовательно, снижает возможность бесконтрольного давления на учащихся со стороны учителя и ненормативного или неэтичного поведения учащихся (поскольку эти факты можно зафиксировать и предъявить для аргументации санкций).

2. Коммуникация педагога и учащегося онлайн осуществляется не только в специально подготовленных для этого пространствах (помещения школы, библиотеки и др.), но и из дома, что накладывает на эти отношения свой отпечаток. Эти условия, с одной стороны, создают комфортность, защищенность участника, его физическую неприкосновенность, с другой стороны, отсутствие достойных условий проживания для участника такой коммуникации может вызывать существенное неудобство, в некоторых случаях даже дискриминацию.

3. Более острая проблема связана с труднодоступностью цифровых ресурсов для некоторых групп населения (многодетных семей, малообеспе-

ченных групп общества, жителей отдаленных районов без устойчивой связи Интернет). Цифровое неравенство становится одной из значительных угроз социальной устойчивости, поскольку ведет к социальному неравенству и нарушению конституционных прав человека на получение образования (независимо от условий проживания).

4. Коммуникация с применением чат-ботов в системе образования, с одной стороны, это возможность избежать фаворитизма, субъективности оценки учащихся, с другой – ослабление личного внимания педагога к состоянию учащегося, невозможность учесть его индивидуальность.

5. Обучение онлайн делает коммуникацию менее регламентированной, упорядоченной, поскольку учащиеся находятся вне школы (вуза) и обладают большей свободой. Отношения между участниками видео-конференц-урока строятся по менее формализованным требованиям, в значительной степени снижая строгость, требовательность педагога. Учащиеся со своей стороны могут вести себя более свободно, ощущая себя дома. Негативными последствиями могут при этом быть проявления неуважения к учителю.

6. Коммуникация в онлайн-среде включает устную и письменную, в режиме чатов, сообщений, электронной почты. Письменная коммуникация зачастую не имеет ограничений во времени и осуществляется в режиме 24/7. Это меняет обычную этику делового общения, однако создает существенные неудобства для педагогов, которые вынуждены отвечать на вопросы учащихся или родителей, практически не оставляя свободного нерабочего времени. В то же время уход от личного контакта в ЦОС не позволяет оценить состояние учащегося и в случае необходимости оказать ему эмоциональную поддержку. Письменная коммуникация лишает учащихся и социальной поддержки, которая развивает социальные навыки и учит командной работе.

7. Коммуникация с педагогом в ЦОС включает выполнение заданий, решение которых учеником (студентом) может осуществляться с применением запрещенных источников, которые не предусмотрены для этого (книг, запросов в Интернет, программ с ответами, подсказок посторонних лиц и др.). Выполнение самостоятельных заданий в ЦОС всякий раз становится не только интеллектуальной, но и этической задачей.

8. Значительной этической проблемой в ЦОС стала проблема плагиата. Использование чужих текстов и их представление как собственных является, к сожалению, частой практикой в школах и нередко встречается в вузах. Эта задача требует контроля и регламентации на уровне этических кодексов учебных заведений.

9. Сохранение персональных данных в условиях использования ЦОС становится важной этико-правовой проблемой. Не обладая сильными системами защиты информации, подобно коммерческим или государственным организациям, учебные заведения с большей вероятностью могут подвергнуться кибератаке и нарушению конфиденциальности данных. Использование персональных данных администрацией учебных заведений должно быть строго регламентировано, чтобы не возникало их незаконного или неэтичного использования.

10. Коммуникация учащихся с педагогами может осуществляться в цифровой среде в социальных сетях или мессенджерах, однако этот вид общения

также может быть связанным с неэтичным общением, доступом к персональной информации, фото и их несанкционированным использованием. Это повышает уязвимость педагогов и учащихся. Слежение за педагогами или учениками через соцсеть является распространенной этической проблемой.

Этические проблемы ЦОС в условиях пандемии значительно усилились и по оценкам зарубежных экспертов. По данным ученых из Исламского государственного университета Индонезии, академическая мораль, которая была нормой для системы образования в школах, с внедрением цифрового обучения в условиях пандемии пришла в полный упадок. Учащимися игнорировались такие нормы, как запрет на плагиат, ответственность, дисциплина, честность. На основе включенного наблюдения исследователи делают неутешительный вывод, что сама система подталкивала учащихся к этому: «образовательная политика, основанная на технологиях, сделала учащихся ориентированными на баллы, а не на компетентность и качество. Студентам трудно понять материал, поэтому они вынуждены жульничать при выполнении каждого задания и даже на экзамене» [16]. Учащиеся игнорировали выполнение заданий, прибегали к помощи родителей, нарушали дисциплину и срывали сроки отчетных заданий. Исследователи пришли к заключению, что сдвиг в сторону домашнего образования через цифровую среду привел к утрате учителя и его контроля, а затем и к потере качества самого обучения. Кроме того, он привел учащихся к полной зависимости от технологий, апатии, лени, деморализации.

Занятия в виртуальном классе проходят через видеоконференции, на которых педагог не может полностью контролировать поведение всех учащихся. К примеру, педагоги отмечали, что учащиеся даже засыпали во время онлайн-обучения. ВКС ограничены в просмотре видео учащихся, и педагог не имеет возможности увидеть то, что на самом деле видят учащиеся. Эта свобода в определенной мере становится слабостью во время онлайн-обучения. Она позволяет учащимся делать то, что было бы неприемлемо при обучении в аудитории (просматривать посторонний контент, общаться в чатах, играть и т. д.). Однако проблема этики цифровой среды коммуникации, как было показано выше, более широкая и глобальная, нежели отношения в виртуальном классе. В основе системы этики лежат ценности, главные из которых – это добро, уважение, справедливость, порядочность, честность и др. Именно они составляют основу для всех этических кодексов и правил, прививаются в системе воспитания и обучения. Причем это не только озвучивание самих принципов и их размещение в том или ином документе, но и осознанное соблюдение норм коммуникации, поведения учащегося, в которых важно проявление уважения к старшему, помощь слабому, партнерство и взаимопомощь с ровесниками, запрет на плагиат, оскорбления, причинение ущерба окружающим и др.

В условиях онлайн-обучения занятия проводились из домашних условий учащихся. Это приводило к таким последствиям, как демонстрация своих жилищных условий учащимися, небрежность в одежде и внешнем виде, либо, напротив, слишком яркий и привлекающий общее внимание вид, мешающий проведению занятий.

Если во время видеосвязи учащиеся отключали изображение (видеокамеру), они оказывались в целом вне поля зрения педагога и могли даже поки-

нуть занятие без разрешения на это. В то же время требование обязательного включения камеры для некоторых учащихся было крайне нежелательным, поскольку их жилищные условия были недостаточно подходящими для демонстрации. Обе ситуации имеют свою этически неоднозначную оценку.

Выражением этики всегда выступала речь человека, его культура общения. В виртуальной среде коммуникация имеет свои особенности, зачастую она носит менее формальный и даже игровой характер. Нередко эти особенности переносились на коммуникацию с педагогами, что, по их оценкам, способствовало снижению их авторитета и вызывало насмешки.

Важным правилом для обучения традиционно является самостоятельность выполнения заданий, неприемлемость плагиата. Эта норма в условиях онлайн-обучения оказывалась под значительной угрозой, поскольку большинство заданий выполнялось в цифровой форме, что облегчало возможность некорректных заимствований и использования чужих текстов для ответов.

Одной из самых неприемлемых форм поведения среди подростков является буллинг (травля), выражающийся как в насмешках, оскорблении, так и в физическом насилии. Он являлся одной из значительных проблем учебных заведений во всем мире. Цифровая среда обучения, с одной стороны, избавила учащихся от прямого физического контакта, что способствовало их большей безопасности. С другой стороны, возросли риски и угрозы кибербуллинга, получившего гораздо большую аудиторию для распространения и возможную анонимность источника деструктивной информации. Профилактика кибербуллинга и комплекс мер защиты от него должны стать важнейшей заботой для школ в условиях практически полного смещения обучения и общения в цифровую среду.

#### *Этические кодексы в цифровой среде обучения*

Вопросы этики, так же, как и защиты прав, достоинства учащихся и педагогов в цифровой среде, становятся новой значительной проблемой, требующей внимания специалистов и разработки рекомендаций и кодексов поведения для новых условий коммуникации. Опираясь на изученные практики применения онлайн-обучения, мы предлагаем следующие правила для разработки этических кодексов учебными заведениями.

#### **Руководство для коммуникации и обучения в цифровой среде:**

1. Цифровая среда является продолжением, а не альтернативой реальной жизни. В ней сохраняются все этические нормы и правила поведения.
2. Человек является главной целью и ценностью в коммуникации и в обучении. Обеспечение его прав и свобод является обязательной нормой.
3. Свобода поведения и общения в цифровой среде предполагает и ответственность. Каждый участник цифровой коммуникации может быть свободен в своей активности, но не нарушая свободы других людей, не нанося ущерба их жизни, здоровью и достоинству.
4. Общение с педагогами в цифровой среде строится на принципах уважения и вежливости, вне зависимости от вида коммуникации. Не допускается использование грубости, оскорблений, троллинга, как в вербальной (словесно), так и в визуальной форме (видео).

5. Общение в онлайн-формате предполагает визуальный контакт. Все участники видео-уроков используют видеокамеру. Внешний вид педагогов и учащихся на уроке должен быть аккуратным, деловым, сдержанным.

6. Присвоение чужого, в том числе и продуктов интеллектуального творчества, является недопустимым. Плагиат (от фр. – похищение) – это умышленное присвоение результатов чужого труда и выдача его за собственный результат без указания авторства. Плагиат не должен иметь места при самостоятельной работе учащихся, выявление плагиата обесценивает собственный труд, и этот труд не оценивается.

7. При общении в чатах необходимо быть уважительными, вежливыми, корректными, точными в формулировках, избегать двусмысленности. Следует всегда читать сообщения перед отправкой, чтобы избежать ошибок и повторов. Не следует публиковать фото других людей без их разрешения, это может быть нарушением закона «О персональных данных». Важно избегать конфликтов, не выяснять отношения в группе, не тратить впустую время друг друга.

8. Для онлайн-занятий необходимо заранее подготовиться: подобрать деловую одежду, выбрать спокойный фон, проверить подключение к Интернет, работу камеры и микрофона; подключиться с небольшим запасом времени (за 5–10 минут), если вы опаздываете, необходимо извиниться, во время занятия включить камеру, говорить кратко, не повышать голос, быть уважительным ко всем.

9. Для педагогов необходимо соблюдать уважение к учащимся, их право на выражение своего мнения. Для обучения важен диалог с учащимися, необходимо дать возможность высказаться каждому. Публичное объявление результатов выполненных заданий считается некорректным, может снизить мотивацию у учащихся. Важно строго придерживаться временных рамок и не отходить от темы. Важно в завершение дать учащимся возможность выразить обратную связь.

Этические принципы для цифровой среды обучения могут быть уточнены с учетом целевых групп (для учащихся, родителей, педагогов), для различных возрастных категорий (например, для младшего возраста учащихся наиболее эффективной будет их визуализация и упрощенная подача).

Проведенный анализ позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Цифровая трансформация системы образования нуждается в гуманитарной экспертизе и оценке новых социальных эффектов и рисков, рождаемых этим масштабным процессом. Для такой экспертизы важно получение обратной связи и учет отношения членов общества (обучающихся, родителей, педагогов), что не должно быть формальным, поскольку оно связано с проблемой личной безопасности и развития нового поколения граждан.

2. Цифровизация процесса обучения и переход коммуникации в онлайн-форматы требует разработки этических норм и руководств для гарантированности прав человека, защиты его достоинства, свободы, личного пространства, а также обеспечения возможностей для равного доступа к цифровым образовательным ресурсам и получения качественного образования.

3. Среди проблем цифровой коммуникации наиболее острыми являются вопросы цифрового неравенства, несоблюдение этики общения в цифровой среде, нарушение конфиденциальности, проявление агрессии и травли (кибербуллинг).

4. Разработка регламентов для интернет-коммуникации должна помочь регулировать как отношения учителя с обучающимися, так и отношение учеников к педагогу, а также нормы общения в групповых чатах и виртуальных сообществах (в том числе с участием родителей). Это позволит повысить качество обучения и воспитания, укрепить этические принципы в обществе и создать основу для конструктивного диалога, основанного на уважении личности каждого из его участников.

#### Список литературы

1. **Capurro, R.** Intercultural information ethics. Paper presented at International ICIE Symposium 2004: Localizing the Internet: Ethical issues in intercultural 2004 perspective. Karlsruhe, Germany: Center for Art and Media, 2004.
2. **Capurro, R.** (2005). Privacy: An intercultural perspective. *Ethics and Information Technology*, – 7 (1). – P. 37–47.
3. **Floridi, L.** (2017) Infraethics – on the Conditions of Possibility of Morality, *Philosophy & Technology*. – 30 (4). – P. 391–394.
4. **Carbo, T.** Models for ethical decision-making for use in teaching information ethics: Challenges for educating diverse information professionals // *International Journal of Information Ethics*. – 2. – 2004. – P. 1–9. – 26. – 2007.
5. **Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasaci, Z., & Razak Özdiñler, A.** (2018). The negative effects of digital technology usage on children's development and health. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*. – 5. – P. 227–247.
6. **Alghamdi, Y.** Negative Effects of Technology on Children of Today. 2016. – URL: [https://www.hgate.net/publication/318851694\\_Negative\\_Effects\\_of\\_Technology\\_on\\_Children\\_of\\_Today](https://www.hgate.net/publication/318851694_Negative_Effects_of_Technology_on_Children_of_Today).
7. **Hui-Chun Chu.** Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load – A Format Assessment Perspective // *Journal of Educational Technology & Society*. – 2014. – 17, 1. – P. 332–344.
8. **Авдеева, И. А.** Информационная, компьютерная и прикладная этика как теоретические составляющие этики глобального коммуникативного пространства / И. А. Авдеева // *Вестник ТГУ*. – 2014. – Вып. 9 (137). – С. 7–12.
9. **Валеева, Г. В.** Дилеммы этики цифрового образования / Г. В. Валеева // *Общество: философия, история, культура*. – 2022. – № 7. – С. 24–28. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2022. No. 7. – P. 24–28. Режим доступа: <https://doi.org/10.24158/fik.2022.7.3>
10. **Дедюлина, М. А.** Компьютерная этика: философский анализ / М. А. Дедюлина // *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*. – 2016. – № 1, vol. 11. – 79–90. DOI 10.17726/philIT.2016.11.1.130.20.
11. **Коваль, Е. В.** Этика информационного общества как современный этап развития этики / Е. В. Коваль // *Вестник Чувашского университета*. – 2009. – № 4. – С. 133–139.
12. **Манжуева, О. М.** Основные составляющие информационной этики /

- О. М. Манжуева // Мир современной науки. – 2014. – № 3 (25). – С. 106–110.
13. **Скворцов, А. А.** Этика в цифровом образовании: как «Любовь к дальнему» развивает «Любовь к ближнему» / А. А. Скворцов // Вестник прикладной этики. – 2021. – № 57. – С. 64–73.
14. **Согомонов, А. Ю.** (1) Цифровая этика для цифрового образования в цифровом мире / А. Ю. Согомонов // Вестник прикладной этики. – 2021. – № 58. – С. 17–30.
15. **Филина, О. А.** Социальные, культурно-исторические и ценностные основания информационной этики / О. А. Филина // Научные ведомости БелГУ. Сер. : Философия. Социология. Право. – 2009. – Вып. 9. – № 10 (65). – С. 232–238.
16. **Muassomah, M.,** Abdullah, I., Hasanah, U., Dalmeri, D., Sihombing, A. A and Rodrigo, L (2022) The Academic Demoralization of Students in Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Front. Educ.* 7:888393. doi: 10.3389/feduc.2022.888393 URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.888393/full>

**Baeva L. V.**

### **Ethical and axiological problems in the digital learning environment**

*According axiological approach the issues of the influence of the digital environment on a person from the standpoint of assessing the risks of his safety, changes in ethical, regulatory, and communicative spheres are considered. Vital, cognitive, social and other risks associated with the transition to online education as the dominant form of education are disclosed, recommendations for the organization of a secure digital educational space in the ethical sphere are presented.*

**Key words:** digital learning environment, digitalization, ethics of digital learning, security, values of education.

## Особенности интерпретации понятия «профессиональная социализация» в западном научном дискурсе второй половины XX века

*Статья посвящена особенностям интерпретации понятия «профессиональная социализация» в западном научном дискурсе второй половины XX века. Внимание автора сосредоточено на содержании функционалистского, интерпретационного и критического подходов к понятию. Профессиональная социализация как многовекторное понятие объясняется как средство поиска личностью индивидуальной и профессиональной ниши в обществе.*

**Ключевые слова:** профессиональная социализация, профессиональное становление личности, функционалистский подход, интерпретационный подход, критический подход.

Современная система высшего образования рассматривается как стратегически важная сфера общества, которая может активно влиять и на процесс профессиональной социализации студентов выпускных курсов. В этом ракурсе систему высшего образования можно рассматривать и как социальный институт общества.

До недавнего времени профессиональное становление личности как будущего специалиста, в основном, заключалось в приобретении определённых профессиональных знаний, умений и навыков. Практика показывает ограниченность такого подхода. В последние годы многие учёные и практики, которые непосредственно связаны с деятельностью будущих специалистов, настаивают на том, что их первичная профессиональная социализация, ценностно-мировоззренческая позиция уже должна быть сформированной во время обучения в высшем учебном учреждении.

Проблема поиска методологических основ осуществления профессиональной социализации в высшей школе на сегодня чрезвычайно актуальна. Педагогический поиск в высшей школе не должен исходить из плюралистического базиса рассмотрения сущности профессиональной социализации, поэтому рассмотрение трудов, в том числе и западных учёных второй половины XX века, представляется перспективной практикой.

Цель статьи – рассмотреть особенности интерпретации понятия «профессиональная социализация» в западном научном дискурсе второй половины XX века.

В сферу ответственности учебного заведения входит первичная профессиональная социализация студентов выпускных курсов, совершенствование их профессиональных навыков, формирование морально-этической культу-

ры, которая может стать важным фактором взаимодействия между будущими коллегами, подчиненными и их учениками.

Понятие профессионального самоопределения закладывается у будущих представителей каждой из профессий уже в высшей школе, что является не только закономерным, но и очевидным процессом. Имея перед глазами опыт описания знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей успешной реализации себя в профессии, студент использует полученные в процессе обучения знания как основу дальнейшей практической профессиональной деятельности.

Студент выпускных курсов высшего учебного заведения должен иметь сформированные навыки саморегуляции, положительное направление мотивации на осуществление профессиональной деятельности, быть готовым к совершенствованию своего личностного и профессионального роста, а при решении профессиональных задач проявлять активность и мобильность.

Продвижение общества по пути социально-экономического, технологического и информационного прогресса становится объективной закономерностью, и на этом этапе его развития проблема профессиональной социализации студентов выпускных курсов имеет исключительно важное значение.

Если сегодня студент, а завтра – член коллектива, предприятия или учреждения лишен способности адекватно оценивать свои знания и возможности, четко осознавать, какой из аспектов профессиональной компетентности требует от него обязательного усовершенствования, не обладает способностью к общению, не имеет необходимого уровня толерантности, то тогда процесс его трудовой социализации неизбежно будет безуспешным.

Однако, обозначенные выше аспекты должны стать основой для качественного улучшения процессов социализации в контексте специфических научных течений, сопряженных с подходами западных ученых.

В ходе анализа трудов зарубежных ученых становятся очевидными три основных подхода к изучению профессиональной социализации: функционалистский, интерпретационный и критический.

Функционалистская концепция ориентируется на социальный мир, где общество – это основа, предшествующая человеку, определяющая его место, а также его действия в рамках широчайшего социального контекста.

В начальном контексте функционалистский подход предполагает изучение профессиональной социализации, исходя из традиций социологического позитивизма [6].

В основе этого подхода лежит объяснение социального порядка, социального согласия, социальной интеграции, удовлетворения потребностей и социальных реалий. Смысловой фундамент функционализма – концепция науки, которая отвечает на объективные вопросы и способна обеспечивать реальное интерпретирование окружающей действительности, дает объективное прогнозирование, поэтому все компоненты более широкого социального контекста – это социальные явления в рамках функционализма [5, с. 170].

Р. Мертон, Г. Ридер и П. Кендал, выступая в 1957 г. с исследованием профессиональной социализации студентов, описали содержание процесса социализации в специальных условиях как формирование целесообразной направ-

ленности, трансляцию основных принципов и навыков с целью адаптации к жизни человека как носителя профессиональных знаний. В целом профессиональная социализация была определена учеными как «мягкая трансформация абсолютных качеств личности» [6, с.54].

В рамках развития функционалистского направления, В. Хой и Р. Рис провели экспериментальное исследование профессиональной социализации студентов-педагогов в условиях бюрократической структуры высшего специального образования, где ведущую роль в процессе профессиональной социализации студентов играет именно механизм бюрократизации высшего образования. Процесс отрыва управленческого аппарата высшего образования от потребностей общества, по мнению ученых, весьма эффективно, даже больше, чем профессиональные черты, формирует студентам бюрократическую ориентацию и догматизм. При этом профессиональная социализация – это не целенаправленное обучение, а соответствующая среда сферы высшего образования [9].

В своей научной работе «Контекст и понимание: исследование теории социализации» В. Уэнтурт объясняет социализацию как вектор, обеспечивающий социальную постоянную, как средство воспроизведения установленного порядка вещей. Таким образом, социализация напрямую выступает средством объяснения регулирования природы человеческих отношений, концентрируется на ключевых аспектах, упрощениях и противоречиях в функционировании социальных институтов [2]. Подобное представление функционалистской теории утверждает – данное направление изучения социализации опирается на главенство общества, в котором человек как личность профессионально развивается.

Неоспоримым является влияние общества на процессы профессиональной социализации в целом, потому что выбор выполнения профессиональных функций – это часть большого социального заказа. Общество нуждается в таких профессиональных услугах, выполнение которых станет причиной улучшения жизни общества как единого организма, а для человека – его неотъемлемой составляющей частью.

Учитывая современные условия жизни общества, профессионал будет изменять свою деятельность относительно социально-политических и экономических реалий. К примеру, временный переход на обучение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в сфере среднего и высшего профессионального образования обусловил необходимость временного профессионального реформатирования для представителей педагогической профессии. Считаем данное обстоятельство исключительно положительным в плане профессионального роста педагогов, потому что таким образом обогатился уровень их специфических профессиональных компетентностей.

На основании немецкой идеалистической традиции общественной мысли, яркими представителями которой были Дильтей, Гуссерль, Кант, Шюцц, Вебер, явилась результатом интерпретационная теория. Характеризуя рассматриваемую парадигму, Берелл и Морган утверждают, что ей свойственны номинализм, антипозитивизм, волюнтаризм и идеограмма как основопола-

гающий стержень. Именно в пределах этих понятий формируется подход к пониманию профессиональной социализации с точки зрения интерпретационной концепции.

Стартовую попытку осуществить исследование профессиональной социализации студентов в рамках этой парадигмы предприняли участники авторского коллектива в составе Г. Беккера, Б. Гира, И. Хьюза, А. Страусса. Объектом исследования стали студенты. По мнению Беккера, внедрение в студенческую среду дало возможность понимания сути и протекания процесса социализации студентов, помогло осмыслению полученного профессионального опыта студенческой молодежи. При этом сама студенческая среда отождествлялась с социальным институтом, а процесс профессиональной социализации, в свою очередь, рассматривался как возможность трансформировать себя в тот вид личности, который требует профессиональная ситуация. В этих условиях профессиональная социализация представлялась как более сложный и проблематичный процесс, чем подразумевалось в функционалистской парадигме [8].

К. Лэйси в 1970-х гг. продолжил изучение интерпретационного подхода к профессиональной социализации. Основная задача, обозначенная мыслителем как концептуальная, – желание понять профессиональную социализацию учителя как новаторский и более эффективный способ социализации личности. Развивая эту линию, уже в середине 1980-х К. Лэйси произвел разработку модели процесса профессиональной социализации, что «охватила возможность автономных действий индивидами и поэтому учитывала возможность социальных перемен, ознаменованных вариантами стратегий, принятых ими для профессиональной автосоциализации» [7].

Если процесс интерпретации традиционно отождествляется с понятием понимания, то в плане профессиональной социализации речь идет о понимании носителем самого себя как части определенной профессии.

Лэйси и Беккер подтвердили наличие структурных элементов, установленных ограничений в пределах социального контекста, в котором происходит профессиональная социализация, но, тем не менее, они акцентировали внимание и на субъективных факторах, влияющих на социализационный процесс становления профессионала.

Харизматичность, уровень выдержанности, лидерские качества – это важнейшие характеристики, наличие которых у человека позволит ему прочно занять профессиональную нишу.

Исходя из позиции ученых, успешность прохождения специалистом профессиональной социализации зависит от его стрессоустойчивости, способности к работе в команде, умения идти на компромисс с потенциальными коллегами, в то же время не позволяя унижать или нивелировать значимость собственных профессиональных воззрений и возможностей. Особенную актуальность в данном контексте приобретает способность уже специалиста, носителя профессиональных знаний, применить полученные за годы обучения знания на практике.

Номиналистская позиция исследования профессиональной социализации предполагает антипозитивистскую и волюнтаристскую разновидности подходов к рассматриваемой проблематике. Основополагающим для этих

подходов является то, что профессиональная социализация личности возможна при условии наличия определенного инструментария, используемого участниками отношений (имена, понятия, опорные точки и т. д.). В свою очередь, антипозитивистская разновидность интерпретационного подхода считает невозможным изучение социальных процессов и явлений средствами естественных наук. С точки зрения волонтаристской разновидности, процесс профессиональной социализации рассматривается как осуществление выбора субъектов, способных к автономному действию.

Таким образом, носитель профессиональных знаний в перспективе развития и для успешного достижения профессиональных задач должен легко оперировать основными понятиями, терминами избранной сферы занятости, уметь применять полученные знания на практике. Считаем преимуществом рассмотренного подхода то, что будущий специалист должен максимально глубоко проникнуть в сущностные сферы избранной профессии, знание которых в будущем позволит приобрести статус профессионала высокого класса.

Основой третьей теории, критической, выступают теоретические построения марксизма и франкфуртской школы. В основе критической концепции находится несоответствие позиций крупных ученых, когда одни понимали социальный процесс как процесс воспроизводства (Альтуссер, Бернштейн, Бурдьё, Боулс, Джинтис), а другие трактовали какой-либо общественный процесс именно как процесс производства (Жиро, Виллис и др.). А. Болстер в начале 80-х гг. XX в. обобщил понимание сущности критической парадигмы, предложив рассматривать социальный процесс как единство деятельности людей в социальном производстве [1].

Единой основой для критической парадигмы является понимание профессиональной социализации как элемента всеобъемлющего процесса социализации личности в целом, что, в свою очередь, не только косвенно, но и прямо влияет на профессиональное становление человека.

Однако наиболее часто в зону критической парадигмы попадают практические исследования профессиональной социализации студентов. Ярким примером здесь может служить подход М. Гинзбурга. В конце 80-х гг. прошлого века он провел однолетнее этнографическое исследование профессиональной социализации учителя перед началом профессиональной работы, которую охарактеризовал как «процесс формальной подготовки для того, чтобы стать учителем» [3].

Используя понятие противоречия, М. Гинзбург интегрировал конкретную практику профессиональной социализации с классовыми, расовыми и гендерными отношениями в пределах общества и образовательной системы. Его главный вывод сформулирован в последней главе книги «Что должно быть сделано? Критическая оценка практики при подготовке учителей».

Исследователь рассматривает носителя профессиональных знаний еще и как носителя определенных классовых, расовых и гендерных отличий и акцентирует внимание на том, что если речь идет о положительной консолидации названных черт личности в профессиональной плоскости, то это один вектор рассмотрения проблемы, однако, если речь идет о негативных отпечатках классовых или расовых отличий, то будущему профессионалу необхо-

димо плодотворно работать, чтобы превратить негативный эффект от названных факторов в положительный.

Таким образом, оформление исследований содержания профессиональной социализации студентов стоит проводить согласно тенденции принципа «открытой архитектуры», для которой обычно доступна возможность переформулирования проблемы и трансформации понятия, что даст возможность детерминации утверждения о перспективе формирования альтернативной модели профессиональной социализации студенчества [4].

Осуществив комплексный анализ литературы по рассмотренной теме, мы пришли к выводу, что профессиональная социализация – это сложный, многоуровневый и многоструктурный процесс, обусловленный влиянием внешних и внутренних факторов, затрагивающий различные механизмы социализации в целом.

Процесс профессиональной социализации на современном этапе развития представлен в зарубежной науке как результат объективного и независимого от воли и сознания людей непрерывного социального и культурного воздействия, оказывающего огромное влияние на человека. Использование этого термина в зарубежной науке не является нормативно обусловленным. Существует и критика этого концепта, в рамках которой утверждается, что термин «профессиональная социализация» даёт только частичное объяснение формированию систем ценностей и поведению человека.

#### Список литературы

1. **Болстер, А. С.** К более эффективной модели исследований в области преподавания / А. С. Болстер // Гарвардский образовательный обзор. – 1983. – С. 294–308.
2. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. **Гинзбург, М.** Противоречия в педагогическом образовании и обществе: критический анализ. / М. Гинзбург. – Нью-Йорк : Фалмер Пресс, –1988. – 356 с.
4. **Звягинцева, В. В.** Подходы к профессиональной социализации студентов (по материалам иностранных источников) / В. В. Звягинцева // Общественно-национальный научно-политический журнал «Власть». – 2013. – №3 – С. 126–129.
5. **Клаузен, Д. А.** Социализация и общество / Д. А. Клаузен. – Бостон : Литтл Браун и компания, 1968. – 170 с.
6. **Комте, А.** Позитивистская философия / А. Комте; пер. Х. Мартино. – Лондон : Чепмен, 1853. – Т. 1. – 285 с.
7. **Лейси, С.** Профессиональная социализация учителей / С. Лейси // Международная энциклопедия образования / под. ред. Т. Хусен, Т. Н. Постлетуэйт. – Оксфорд : Пергам, 1985. – С. 40–76.
8. **Лейси, С.** Социализация учителей / С. Лейси. – Лондон : Метуэн, 1977. – 136 с.
9. **Хой, У.** Бюрократическая социализация студентов-преподавателей / У. Хой, Р. Рис // Журнал педагогического образования. – 1977. – № 28 (1). – С. 25.

**Turchenko V. A.**

**Features of the interpretation of the concept of “professional socialization”  
in the Western scientific discourse of the second half of the XX century**

*The article is devoted to the peculiarities of the interpretation of the concept of “professional socialization” in the Western scientific discourse of the second half of the XX century. The author’s attention is focused on the content of the functionalist, interpretative and critical approaches to the concept. Professional socialization, as a multi-vector concept, is explained as a means for a person to find an individual and professional niche in society.*

**Key words:** *professional socialization, professional personality formation, functionalist approach, interpretive approach, critical approach.*

---

---

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК [378.091.2:7]-027.561

**Бирюков Михаил Юрьевич,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
дополнительного образования детей и взрослых  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*birukovmu@rambler.ru*

### **Творческая мастерская «Шаги к специальности» как форма учебно-воспитательной работы у студентов художественно-проектных специальностей**

*Одна из главных задач процесса профессиональной подготовки на сегодняшний день – сформировать самостоятельную, ответственную, социально-активную, с высоким уровнем информационной культуры личность, способную решать производственные и социальные проблемы. В связи с этим направленность подготовки будущего специалиста по своему содержанию должна быть профессиональной. В статье представлены структура и содержание программы творческой мастерской «Шаги к специальности» как формы учебно-воспитательной работы со студентами художественно-проектных специальностей.*

**Ключевые слова:** *изобразительное и декоративно-прикладное искусство, дизайн, художественно-творческая деятельность, творческая мастерская «Шаги к специальности», учебно-воспитательная работа, студенты художественно-проектных специальностей.*

Изобразительное, декоративно-прикладное искусство и дизайн как виды художественно-эстетической деятельности человека развивают творческое мышление, эмоции, фантазию, как самого творца, так и зрителя, у которого при восприятии визуального образа происходит процесс профессионального формирования взглядов, благодаря которым художник или дизайнер воспринимает красоту цвета и формы, объема и композиционных соотношений.

Художественно-творческая деятельность в процессе профессиональной подготовки интегрирует знания и практическую деятельность студентов относительно изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна, поэтому мы используем ее в учебно-воспитательной работе. В процессе художественно-творческой деятельности происходит осознание отношения человека к действительности, своей социальной значимости, закрепляется уверенность в себе и своих силах. Знания, навыки, полученные в процессе художественного творчества, человек может перенести в трудовую, учебную, социальную сферы, быт и общение, придать им эстетический характер [3, с. 12–13].

При всей огромной значимости видов изобразительного искусства и дизайна, высшие учебные заведения не всегда используют в надлежащей степени их потенциал для развития эмоционально-эстетической культуры студентов художественно-проектных специальностей.

Важно обратить внимание на то, что основными составляющими профессиональной подготовки в вузах художественно-проектного профиля Министерства образования и науки, как ЛНР, так и РФ, являются учебные дисциплины цикла фундаментальной и профессионально-практической подготовки, направленные на достижение основной цели – формирование личности компетентного специалиста в области изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна, готового к самостоятельной профессионально-творческой деятельности.

Однако по таким дисциплинам, как «Академический рисунок», «Академическая живопись», «Академическая скульптура и пластическое моделирование» учебным планом совсем не предусмотрены лекционные часы, а студенты художественно-проектных специальностей должны основательно и свободно ориентироваться в теории этих дисциплин. По дисциплинам «Цветоведение», «Проектная и промышленная графика» и «Основы производственного мастерства» недостаточно лекционных и лабораторных часов. Чтобы расширить формы учебно-воспитательной работы со студентами художественно-проектных специальностей, мы создали творческую мастерскую «Шаги к специальности».

Следует отметить, что своеобразие действий преподавателя во время проведения занятий в творческой мастерской состоит в умении, управляя ходом занятия и его анализом, поставить студента в позицию субъекта художественно-творческой деятельности, что будет способствовать актуализации усвоенных знаний, формированию определенных умений и навыков, необходимых для восприятия произведений изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна на основе их синтеза [2].

Творческая мастерская «Шаги к специальности» содержит теоретические и практические занятия, базируется на следующих *дидактических принципах*:

– принцип художественности, направленный не только на приобретение теоретических знаний об определенном виде изобразительного искусства или дизайна, основанных на ярких примерах, но и на практическое овладение их специфическими особенностями;

– принцип учета личных эмоциональных впечатлений, возникающих в процессе восприятия конкретно-чувственного содержания художественного образа. Эти эмоции всегда имеют индивидуально-неповторимые черты, присущие каждому отдельному субъекту;

– принцип неповторимости, своеобразия опыта художественно-творческого общения каждого студента. Этот принцип открывает новую феноменологическую сущность постижения искусства и дизайна;

– принцип осознания собственных впечатлений от пространственных видов искусства и дизайна, а также целесообразных путей их применения в собственной художественно-проектной деятельности.

В процессе разработки учебной программы творческой мастерской «Шаги к специальности» мы опирались на труды выдающихся художников –

педагогов академической школы рисунка, связанные с усвоением графической изобразительной грамоты: О. А. Авсияна, К. Н. Аксенова, А. О. Барща, Г. В. Елищевской, Е. Ф. Ковтуна, М. С. Копейкина, В. С. Кузина, Б. М. Неменского, Г. П. Перепелкиной, Н. Н. Ростовцева, А. М. Серова, П. П. Чистякова, В. А. Яблонского. Во все времена искусством графики занимались, при этом искренне предаваясь ему, не только художники-профессионалы. Многие из наших выдающихся соотечественников оставили о себе воспоминания не только в сфере своей основной деятельности, но и как самобытные художники-любители: В. А. Жуковский, В. Г. Короленко, М. Ю. Лермонтов, М. В. Ломоносов, А. С. Пушкин, Ф. И. Шаляпин. Многим из них графическое искусство помогало в их основной деятельности, дополняя ее и сливаясь с нею [2, с. 131].

Занимаясь одной из техник графического искусства, человек не только осваивает практические навыки художника-графика, не только реализует свои творческие замыслы, но и расширяет кругозор, формирует свой художественный вкус, приобретает способность находить красоту в обыденном, развивает зрительную память и воображение, приучается творчески мыслить, анализировать и обобщать [2, с. 131].

Рисунок – основа любого вида изобразительного искусства. Выдающийся итальянский скульптор, живописец, архитектор, поэт Микеланджело Буонарроти писал: «Рисунок, который иначе называют искусством наброска, является высшей точкой и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок – источник и корень всякой науки» [5, с. 56]. Аналогичную мысль находим почти во всех трактатах того времени – Ченнино Ченнини, Альберта Леона Баттиста, Леонардо да Винчи, Филарете, Альбрехта Дюрера и др.

Только хорошо овладев искусством рисунка, можно научиться реалистично передавать форму и конструкцию изображаемых предметов. Развитие зрительной памяти, успешное рисование с натуры, по памяти, по представлению и по воображению пребывает в прямой зависимости от систематической работы над разными видами рисунка, которая осуществляется как в период обучения, так и во время самостоятельной и творческой деятельности.

Особенное место среди всех видов изобразительных искусств принадлежит живописи, это связано с тем, что никакой другой вид искусства не может с такой полнотой, объемностью, выразительностью передать разнообразие явлений жизни и разные человеческие образы. Это становится особенно понятным, если учесть, что основное количество информации человек воспринимает с помощью зрения. Одна из важнейших характеристик живописи состоит в том, что произведения этого вида искусства в одном изображаемом моменте передают множество смыслов: не только то, что предшествовало, но и то, что может произойти, то, что может додумать сам зритель. Воплощенные живописцем образы, однако, не являются прямым отражением действительности. Натура воспроизводится в материале, но при этом к ней добавляются свойства, которыми наделяет ее авторский замысел художника, основывающийся на его социальном и профессиональном опыте, его индивидуальных творческих характеристиках, навыках, умениях, образном мышлении и мастерстве [2, с. 132].

В процессе разработки учебной программы творческой мастерской «Шаги к специальности» мы опирались на труды исследователей-педагогов,

связанные со спецификой речи живописного искусства: Г. В. Беды, В. В. Визер, Н. Н. Волкова, М. Дерибере, В. А. Зернова, В. И. Костина, К. А. Коровина, И. Н. Крамского, Н. П. Крымова, А. В. Секачевой, Г. Фрилинга.

Исполнение живописного произведения – сложная задача, требующая от создателя умения видеть натуру в целом и технически грамотно передать красками цвет, форму, объем предметов [2, с. 132]. При работе над живописным произведением всегда следует придерживаться общих правил и этапов, цветовых и тоновых отношений, задач передачи пространства, формы предметов, объектов, драпировок и т. д. Особенное внимание следует уделить лепке формы, мазки должны ложиться, подчеркивая объем предметов или плоскостей. В каждой работе необходимо применять разнообразнейшие технические приемы живописи, не ограничиваясь одним [2, с. 133].

В произведениях живописного искусства решающую роль играет наглядно-смысловое значение цвета, подчиненное конкретным задачам, идее художественного произведения. Вследствие психофизиологических особенностей человека ощущения эстетического удовольствия вызывают лишь те произведения, у которых цвет проявляет свое значение вместе с формой [1, с. 229–234]. Выполняя живописное произведение, необходимо учитывать, что люди с разным типом темперамента также склонны к разным, при этом определенным, цветовым сочетаниям. Выдающийся художник и педагог Н. П. Крымов писал: «Цвет возникает в сочетаниях, живописных отношениях... Если живописные отношения не верны, то наичистейшие краски могут выглядеть мазней» [4, с. 79].

Таким образом, умение работать с цветом необходимо как в процессе создания академических работ, так и при создании самостоятельных живописных и дизайнерских творческих работ.

Рассмотрим более детально учебную программу творческой мастерской «Шаги к специальности», разработанную нами для студентов художественно-проектных специальностей и рассчитанную на период обучения с первого по третий курс включительно (начало обучения – I курс, завершение – III курс).

Программа творческой мастерской базируется на синтезе изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна, предполагает гуманистическую позицию преподавания, имеет профессиональную направленность, состоит из трех взаимозависимых содержательных модулей: «Особенности восприятия произведений изобразительного искусства как феномен проявления художественного вкуса» (теоретический), «Формирование практических умений будущих специалистов в отрасли пространственных видов искусства и дизайна» (практический) и «Синтез пространственных видов искусства и дизайна в системе профессиональной подготовки» (творческий).

*Целью* творческой мастерской «Шаги к специальности» является формирование эстетических и художественных вкусов на основе синтеза пространственных видов искусства и дизайна, обеспечивающих многогранную подготовку студентов художественно-проектных специальностей в процессе профессиональной подготовки.

*Задачи творческой мастерской:*

– детально ознакомиться с видами, жанрами, разновидностями и родами изобразительного искусства на примерах произведений выдающихся художников;

– научиться использовать термины, понятия, материалы, оборудование и приспособления изобразительного искусства и дизайна в собственной художественно-творческой деятельности;

– усвоить ряд графических, живописных, композиционных приемов, законов и техник изобразительного и декоративно-прикладного искусства и уметь их использовать в практической деятельности;

– систематически развивать художественно-творческие способности, формировать навыки планирования процесса реализации замысла, умения решать в образах творческие и проектные задачи;

– развить разнообразные виды памяти, наблюдательности и логического мышления, оригинальности и нестереотипности мышления, пространственные представления, зрительное воображение, фантазию;

– выработать стойкий интерес к профессиональной художественно-проектной деятельности;

– сформировать потребности самостоятельно получать, расширять и углублять знания, совершенствуя при этом практические умения и навыки в области изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна.

Студенты, завершившие изучение программы творческой мастерской «Шаги к специальности», должны:

**знать**

– термины, понятия, законы, которые используются в дизайне, изобразительном и декоративно-прикладном искусствах;

– основы цветоведения, колористики и материаловедения;

– основные закономерности, правила и средства композиции;

– принципы художественного анализа произведений дизайна, изобразительного и декоративно-прикладного искусств.

**уметь**

– образно мыслить и транслировать образы в объемно-пространственные формы;

– использовать различные техники, приемы, графические и живописные материалы при создании авторского проекта;

– анализировать художественные произведения известных мастеров с целью собственного совершенствования и изучения творческого наследия;

– использовать теоретические и практические знания основ композиции, цветоведения и материаловедения при создании творческих работ и проектировании объектов окружающей среды;

– применять выразительные средства композиции (цвет, колорит, контраст, нюанс, тождество, ритм и т. д.) в своей профессиональной деятельности;

– использовать для достижения выразительности образов различные приемы стилизации в процессе работы над созданием различных объектов изобразительного искусства и дизайна;

– подбирать композиционные и цветовые решения для авторских дизайнерских разработок;

– выполнять работы в материалах (мозаика, витраж, интарсия и т. д.);

– добывать, расширять, углублять знания, совершенствовать практические умения и навыки в отрасли изобразительного искусства и дизайна.

**владеть навыками**

– выполнения эскизов творческих работ и клаузурного решения проектов дизайна;

– создания гармоничной композиции по заданной теме с использованием различных изобразительных и проектных приемов;

– работы чертежными инструментами, принадлежностями и различными графическими, живописными техниками и материалами;

– проектирования, моделирования и работы в материале.

Студент, освоивший программу дисциплины, должен обладать следующими **профессиональными компетенциями**:

**художественная деятельность:**

– способностью владеть рисунком и приемами работы, с обоснованием художественного замысла дизайн-проекта, в макетировании и моделировании, с цветом и цветовыми композициями (ПК-1);

– способностью обосновать свои предложения при разработке проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи (ПК-2);

– способностью учитывать при разработке художественного замысла особенности материалов с учетом их формообразующих свойств (ПК-3).

**проектная деятельность:**

– способностью анализировать и определять требования к дизайн-проекту и синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта (ПК-4);

– способностью применять современные технологии, требуемые при реализации дизайн-проекта на практике (ПК-6);

– способностью выполнять эталонные образцы объекта дизайна или его отдельные элементы в макете, материале (ПК-7).

**научно-исследовательская деятельность:**

– способностью применять методы научных исследований при создании дизайн-проектов и обосновывать новизну собственных концептуальных решений (ПК-12).

Ниже приводим структуру и содержание программы творческой мастерской (таблица 1).

Таблица 1

№ п/п	Содержание программы	Количество часов		Всего
		Теоретические занятия	Практические занятия	
	<b>Модуль 1. «Особенности восприятия произведений изобразительного искусства как феномен выявления художественного вкуса»</b>	<b>34</b>	<b>38</b>	<b>72</b>
1.1	Виды искусства. Жанры, жанровые разновидности и роды изобразительного искусства.	2		2

1.2	Виды и изобразительные средства рисунка. Технические разновидности живописи и приемы работы акварелью. Материалы, инструменты и принадлежности для рисунка и акварельной живописи.	8		8
1.3	Изобразительные средства графического искусства.	8	12	20
1.4	Изобразительные средства живописного искусства.	8	12	20
1.5	Изобразительные средства скульптуры.	8	12	20
1.6	Тестирование по первому модулю.		2	2
	<b>Модуль 2. «Формирование практических умений будущих специалистов в отрасли пространственных видов искусства и дизайна»</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>72</b>
2.1	Форма как феномен изобразительного искусства. Особенности и ассоциативность восприятия геометрических форм.	6	8	14
2.2	Техники авторской печати в современном графическом искусстве.	6	8	14
2.3	Графический художественный образ как процесс познания окружающей действительности. Понимание художественного образа в своеобразных видах графического искусства – плакат и книжная иллюстрация.	6	8	14
2.4	Карикатура, шарж, комикс как разновидности газетно-журнальной графики.	6	8	14
2.5	Использование психофизиологических особенностей восприятия цветов в живописи и современном дизайне.	6	8	14
2.6	Тестирование по второму модулю.		2	2

	<b>Модуль 3. «Синтез пространственных видов искусства и дизайна в системе профессионального образования»</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>72</b>
3.1	Пиктограмма как элемент знаково-символической системы.	6	8	14
3.2	Линорит и гипсорит как техники современного графического искусства.	6	8	14
3.3	Витраж как разновидность живописного искусства: исторические и современные средства его изготовления.	6	8	14
3.4	Мозаика как разновидность живописи.	6	8	14
3.5	Интарсия и маркетри как разновидность деревянных мозаичных изделий.	6	8	14
3.6	Тестирование по третьему модулю.		2	2
<b>ИТОГО</b>		<b>94</b>	<b>122</b>	<b>216</b>

Таким образом, одновременное влияние нескольких видов искусства и дизайна на эмоционально-интеллектуальную сферу психики студентов через систему специфических изобразительно-выразительных средств оказывает позитивное действие на формирование художественного вкуса. Художественный вкус, сформированный средствами искусства и дизайна, имеет чрезвычайную преобразующую силу, поскольку возникает не принудительно, а как результат свободной творческой фантазии, творческого обобщения и слияния всех человеческих чувств; только на основе эмоционально-познавательной активности могут формироваться правильные оценки окружающего мира, вырабатываться нравственные принципы, составляющие внутреннюю красоту человека, высокий уровень духовности.

Использование творческой мастерской «Шаги к специальности» в процессе учебно-воспитательной работы базируется на ведущем доверительно-диалогическом стиле педагогического общения, который характеризуется открытостью и откровенностью общения преподавателя и студента, когда они находят конструктивный ответ или общее решение проблемного вопроса.

#### **Список литературы**

- 1. Бирюков, М. Ю.** Использование феномена формы в процессе профессиональной подготовки студентов художественно-проектных специальностей / М. Ю. Бирюков // Самарский научный вестник. – 2020. – № 1 (30). – С. 229–234.
- 2. Бирюков, М. Ю.** Формирование художественного вкуса у студентов художественно-проектных специальностей в процессе профессиональной под-

- готовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бирюков Михаил Юрьевич. – Луганск, 2021. – 340 с.
3. **Каликинский, Ю. А.** Компетентностный подход – основа разработки образовательных стандартов второго поколения / Ю. А. Каликинский, А. А. Кива // Проф. образование. – 2004. – № 7. – С. 12–13.
  4. **Николай Петрович Крымов** – художник и педагог: ст., воспоминания / ред.-сост. и авт. вступ. статьи С. В. Разумовская. – М. : Изд-во Акад. художеств СССР, 1960. – 212 с.
  5. **Ростовцев, Н. Н.** История методов обучения рисованию / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

**Biryukov M. Yu.**

**Creative workshop «Steps to the specialty» as a form of educational work among students of artistic and project specialties**

*One of the main tasks of the process of professional training today is to form an independent, responsible, socio-active, with a high level of information culture, a person capable of solving production and social problems, in this regard, the direction of training the future specialist in its content should be professional. The article presents the structure and content of the program of the creative workshop «Steps to the specialty» as a form of educational work among students of artistic and project specialties.*

**Key words:** *visual and decorative art, design, artistic and creative activities, creative workshop «Steps to the specialty», educational work, students of art and project specialties.*

**Кутняков Константин Сергеевич,**  
ассистент кафедры информационных  
образовательных технологий и систем  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*k-ostya87@mail.ru*

## **Проблема формирования готовности студентов педагогического университета к работе в школе в современной психолого-педагогической литературе**

*В статье рассматривается современная научная литература, затрагивающая проблемы формирования готовности студентов педагогического университета к работе в школе. Рассмотрены актуальные для будущей профессиональной деятельности выпускников вопросы психологической и педагогической готовности, качества личности, отдельных составляющих готовности студентов. Уделено внимание изучению трудностей, возникающих у выпускников высшей школы в осуществлении профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *готовность студентов, психолого-педагогическая готовность, формирование готовности, профессиональная деятельность.*

Процесс совершенствования образования всегда занимал важное место в развитии общества. Умение разрабатывать и применять современные методики и технологии – залог успешного формирования современного, мобильного, интеллектуально-развитого общества, способного стать основой развития всего государства. Поэтому очень важно подготовить специалистов, отвечающих всем требованиям социально-экономической обстановки в стране.

Интеграционные процессы, происходящие во всех сферах профессиональной деятельности, затронули и образовательное пространство. Это, в свою очередь, требует создания новых подходов для профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений. Будущий педагогический работник должен обладать не только качественным объемом знаний, но и умением их применять в различных, порой нестандартных ситуациях. Быстро развивающийся и постоянно изменяющийся мир приводит к тому, что готовые решения не приносят нужного результата. Перед высшей школой стоит задача – подготовить педагога, способного быстро адаптироваться к изменяющимся производственным факторам, качественно решать обновленные профессиональные задачи и постоянно уделять внимание саморазвитию и самообучению.

Для того, чтобы выбрать правильный путь формирования готовности студентов педагогического университета к работе в школе, необходимо изучить уже имеющийся педагогический опыт в современной психолого-педагогической литературе.

При изучении литературы мы обратили внимание, что многие исследователи разделяют психологическую и профессиональную подготовку студентов педагогического университета к работе в школе. Считаем, что формирование готовности студентов педагогического университета к работе в школе следует рассматривать как с профессиональной, так и с психологической стороны, так как это неразрывно связующие звенья становления высококвалифицированного специалиста педагогической сферы.

В последние годы подготовке студентов к профессиональной деятельности в психолого-педагогической литературе и научных исследованиях уделяется огромное внимание. Об этом свидетельствует проведенный нами анализ литературы, научных исследований и периодических изданий.

Проблеме формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности посвящены работы М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, Н. Д. Левитова, Л. В. Кондрашовой, Н. А. Щербакова, Р. И. Хмельюк, Н. В. Кузьминой. В своих работах авторы рассматривают готовность как существенную предпосылку целенаправленной деятельности, устойчивости и эффективности, как особое психологическое состояние, которое помогает человеку успешно выполнять свои обязанности.

Е. П. Ильин и Г. М. Коджаспирова считали, что понятие «готовность» к профессиональной деятельности, с точки зрения психологии, имеет два уровня: функциональный уровень – состояние, возникающее непосредственно перед началом деятельности, и личностный уровень – проявление личности в ходе формирования, развития и совершенствования психических процессов, состояний и свойств, необходимых для успешной деятельности.

В работах В. А. Сластенина и Н. А. Сорокина представление готовности к профессиональной деятельности отличается. С их точки зрения, готовность выражается в эмоционально-волевой устойчивости, выдержке, профессионально-педагогическом мышлении, психологической наблюдательности. Главную роль они отводили педагогическому такту, а также таким качествам личности, как энергия и инициативность. Именно эти свойства позволяют анализировать свою деятельность, предвидеть результаты работы.

Пополняясь новыми знаниями, отечественная наука разделилась на конкретные формы психологической готовности, такие как: готовность школьников к учебной деятельности (Т. М. Краснянская), готовность студентов к педагогической деятельности (М. А. Краснова, Е. Н. Францева и др.), готовность личности к трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов и др.), общая готовность к обучению (Н. В. Нижегородцева и др.), психологическая установка (Д. Н. Узнадзе).

По мнению Р. Д. Санжаевой, готовность как психологическое состояние и качество личности необходимо рассматривать как единую систему, между элементами которой существует функциональная связь.

А. С. Тарновская подчеркивала, что психологическая готовность к педагогической деятельности представляет собой сложное психологическое образование, включающее три взаимно обусловленные и взаимозависимые подструктуры: личностную, функциональную, эмоциональную. Важным компонентом психологической готовности студентов к педагогической дея-

тельности автор считает интегративность психологических знаний, умений, навыков, приобретаемых в процессе обучения и закрепленных на уровне предметных действий в ходе педагогической практики [5, с. 15].

К. М. Дурай-Новакова рассматривала профессиональную готовность как качество личности, которая включает в себя положительное отношение к профессии, способности, знания, навыки, умения, устойчивые профессионально важные качества (память, мышление и др.); с другой стороны – как актуальное психологическое состояние, как регулятор педагогической деятельности [3, с. 32].

Г. В. Акопов, Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков в своих трудах затрагивают профессиональную сторону подготовки студентов к работе в школе, указывая на то, что профессиональное сознание является главным «узлом», в котором сосредоточены противоречия между системой практической подготовки педагога и профессиональной деятельностью.

С. И. Архангельский в своей работе «Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы» отмечал, что подготовленность педагога к трудовой деятельности отражается «в умении хорошо, мастерски преподавать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлекать потребностью знаний, возбуждать в них (учащихся) трудолюбие и упорство, стремление самостоятельно находить решение научных задач, развивать ширину их взглядов и гибкость мышления» [1, с. 330].

О. Г. Саурбаева рассматривает понятие формирования готовности к профессиональной деятельности как интеграцию, включающую положения деятельностного и гуманистического подходов.

По мнению Е. А. Кокшеневой, готовность к профессиональной деятельности – это многокомпонентное системное образование, имеющее сложную динамическую структуру и отражающее сформированность у студентов знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств, обеспечивающих продуктивность профессиональной деятельности [4, с. 24].

При подготовке студентов педагогического университета к профессиональной деятельности уделялось внимание анализу формирования отдельных составляющих готовности студентов. Данное направление изучали Н. В. Кулюткин, А. А. Вербицкий, Д. Шейлз. Исследованием педагогических составляющих для формирования отдельных компонентов готовности студентов занимались М. В. Кларин, А. А. Вербицкий, Ц. Йотова, В. В. Горшкова, М. И. Лисина.

А. А. Вербицкий, М. В. Кларин, Е. А. Климов рассматривали создание отдельных составляющих готовности студентов, таких как психологическая готовность, коммуникативная готовность, творческая готовность, но эти процессы рассматривались авторами отдельно.

А. И. Ляшенко, В. А. Сластенин, Н. Б. Шмелева уделяли внимание трудностям, возникшим у выпускников высшей школы в осуществлении профессиональной деятельности. Авторы указывали на то, что возникает расхождение между моделью профессиональной деятельности, которая сформировалась у студентов за годы обучения в университете, и реальной обстановкой, в которой им нужно начинать профессиональную деятельность. Причины

такого положения преимущественно кроются в том, что в профессиональной подготовке студентов вуза, в основном, преобладает информативная сторона обучения. Действующий и по настоящее время «знаниевый» подход в сфере образования вступает в противоречие с характером последующей профессиональной деятельности выпускника [6, с. 109].

Одной из проблем, возникающих в процессе формирования готовности студентов педагогического университета к работе в школе, является несоответствие в содержании обучения, которое делят на отдельные предметы, в результате студенты получают разрозненную информацию, а активность студентов воспринимается как реакция на воздействие педагога. Профессиональная деятельность, в свою очередь, требует использования системных знаний, умений и навыков. Развитие профессионально-нравственных и духовно-интеллектуальных качеств студента выпадают из поля зрения организаторов образовательного процесса. А. С. Белых указывал, что «деятельность учения предполагает, таким образом, самоизменение, саморазвитие студента, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками во владеющего ими. Эта задача может быть решена в том случае, если предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий» [2, с. 248].

Таким образом, проанализировав современную психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования готовности студентов педагогического университета к работе в школе, следует отметить, что сегодня нет единого определения исследуемого понятия. Подготовка студентов педагогического университета к работе в школе должна рассматриваться как с профессиональной, так и с психологической сторон, так как это неразрывные связующие звенья становления высококвалифицированного специалиста педагогической сферы.

#### Список литературы

1. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. **Белых, А. С.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. С. Белых. – Луганск : Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2018. – 248 с.
3. **Дурай-Новакова, К. М.** Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
4. **Кокшенева, Е. А.** Формирование готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Кокшенева. – К., 2010. – 24 с.
5. **Тарновская, А. С.** Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Тарновская. – М., 1991. – 15 с.
6. **Шмелева, Н. Б.** Профессиональная подготовка студентов – будущих специалистов по социальной работе (акмеологический подход) / Н. Б. Шмелева // Российский журнал социальной работы – 1996. – №1. – С. 109.

Kutnyakov K. S.

**The problem of forming the readiness of Pedagogical University students to work at school in modern psychological and pedagogical literature**

*The article examines modern scientific literature concerning the problems of formation of readiness of pedagogical university students to work at school. The issues of psychological and pedagogical readiness, personality quality, individual components of students' readiness relevant for the future professional activity of graduates are considered. Attention is paid to the study of difficulties encountered by graduates of higher education in the implementation of professional activities.*

**Key words:** *readiness of students, psychological and pedagogical readiness, formation of readiness, professional activity.*

УДК [378.011.3-051:796.07]:[378.042:612.76]

**Морозов Станислав Алексеевич**,  
аспирант кафедры  
теории и методики физического воспитания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*stasmorozz961@gmail.com*

## **Формирование социокультурной и информационной компетентности у будущих учителей физического воспитания в условиях цифровизации инклюзивного обучения**

*В статье рассматривается принцип формирования информационной и социокультурной компетентности у будущих учителей физического воспитания, а также использование различных подходов при формировании их личности в условиях цифровизации инклюзивного обучения. Описываются принципы реализации и формирования социокультурной компетентности, учитывая различные психологические и личностные концепции. Автор обращает внимание на особую важность подготовки учителя физического воспитания в современном мире с использованием информационных и цифровых технологий.*

**Ключевые слова:** обучение, компетентность, формирование личности, инклюзивный подход, концепции, информационные трансформации.

Социально-экономические, информационные трансформации, происходящие в современном обществе, предусматривают необходимость изменений в системе образования, отвечающих требованиям рынка труда и потребностям инновационного образования. Современная модель образования предусматривает личностно-ориентированный подход. Она должна стать фундаментом в формировании личности как основного фактора в поступательном развитии общества, образования в целом и экономики.

Применение компетентностного подхода в образовательном процессе способствует достижению главной цели высшего образования – подготовке высококвалифицированного специалиста: компетентного, способного эффективно выполнять работу по специальности, стремящегося к постоянному профессиональному росту, мобильного, умеющего работать в команде и самостоятельно принимать ответственные решения.

С определенностью можно сказать, что информационная компетентность стала основой универсальных знаний специалиста для его успешного профессионального развития.

Конкурентоспособными специалистами на современном рынке труда становятся те выпускники вуза, которые имеют высокий уровень информационной компетентности, подразумевающий владение компьютерной грамотностью, умение осуществлять поиск информации, оценивать её и использовать в своей деятельности, владение технологиями компьютерных коммуникаций.

Проблема формирования информационной компетентности студентов вуза в современном информационном обществе становится актуальной задачей высшего учебного заведения [3].

Под информационным обществом мы понимаем общество, в котором одновременно стремительными темпами развиваются как техника и технологии, так и средства получения, хранения и передачи информации. При этом способы передачи информации все больше и больше носят цифровой формат. Обозначенные тенденции ставят новые требования к предоставлению образовательных услуг субъектам обучения, ведь образование должно работать на опережение, отвечать тенденциям развития общества в будущем и обеспечивать реализацию идей устойчивого развития.

Современный учебный процесс будущего учителя определяется системой организации информационно-образовательной деятельности, взаимосвязи научной и учебной работы, использованием современных информационных технологий и т. д. К современным информационным технологиям многие преподаватели высшей школы относят электронные пособия, поисковые системы [10]. Сегодня электронные пособия стали почти одной из главных информационных технологий, которые используются в учебном процессе высшей школы. Это совершенствует качество обучения студентов всех специальностей. В данном случае электронный учебник должен выступать универсальным средством получения конкретной информации. Использование в образовательном процессе технологий дистанционного обучения дает широкие возможности для управления учебной деятельностью студентов с ограниченными возможностями здоровья, формирует новый характер взаимодействия преподавателя и обучающегося (партнерство, совместное решение учебных задач), новые формы оперативного контроля учебной деятельности (онлайн-консультирование, рецензирование всех работ обучающихся, создание электронного портфолио).

Однако сейчас можно видеть много негатива в отношении обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Зачастую то «обучение», которое реализуется в настоящее время, по сути, обучением не является. Например, возможности систем дистанционного обучения, которые есть в каждой организации, вряд ли используются хотя бы на треть. Также пока слабо обеспечивается доступность цифрового образовательного контента для лиц с различными видами нарушений здоровья. К примеру, предоставление текстовой версии любого нетекстового контента, чтобы ее можно было преобразовать в другие формы, необходимые пользователям, создание контента, который можно представить различными способами без потери информации или структуры, возможность управления компонентами пользовательского интерфейса и навигации с клавиатуры и др.

Информационные технологии обучения не могут и не должны быть «неточной копией» очного обучения. Дистанционное образование – это некая форма обучения с образовательными методами учебной работы и технологиями, при которой происходит изменение модели учебного процесса, в центре которой находится обучающийся, а учебный процесс основан на его потребности. Исходя из статистики, проблемы можно разделить на объективные и

субъективные. Объективные включают: отсутствие технических средств для учителей и учеников (компьютеров, веб-камер и т. д.), недостаток времени у учителей для перехода к дистанционному обучению. К субъективным же признакам относятся: неполная компетентность учителей в выборе средств дистанционного обучения, недостаточная мотивация и самоорганизация [10].

Вместе с тем, хотелось обозначить перспективы использования дистанционных образовательных технологий в инклюзивном профессиональном образовании, такие как:

- обеспечение подключения обучаемых онлайн к очным занятиям;
- развитие формата смешанного вида обучения на основе аудиторных занятий, представленных в электронном формате.

Стремительное развитие информационно-цифрового общества поставило необходимость обеспечения у будущих выпускников высших учебных заведений соответствующих компетенций.

Проблема формирования различных компетентностей специалистов не является новой для науки. Согласно нормативным документам, «компетентность – динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которые являются результатом обучения в высшем учебном заведении по соответствующей образовательной программе и основанием для присвоения квалификации», «компетентность – приобретенная в процессе обучения интегрированная способность, состоящая из знаний, умений, опыта, ценностей и отношения, которые могут целостно реализовываться на практике».

Важно отметить, что в современном мире существует острая потребность формирования «компетентности» педагогов. Вынужденные ограничения в современном мире мотивировали по-другому взглянуть на широкие возможности цифровизации во многих сферах, надо подхватить эти тенденции. Мастерство владения учителем информационными и цифровыми технологиями – важнейшая необходимость при организации учебного процесса в инклюзивной среде [7].

Педагог не сможет работать в условиях компьютеризации без постоянного самосовершенствования и саморазвития. В настоящее время ведется активная работа по повышению квалификации и переквалификации огромного количества учителей. Учитывая все вышесказанное, необходимо отметить особую важность личностного компонента физического воспитания в повышении роли «социально-культурного» фактора.

Это определяет новое содержание профессиональной деятельности учителя физического воспитания на основе его социокультурной компетентности. Актуальность проблемы формирования социокультурной компетентности в условиях цифровизации как компонента физического воспитания будущего педагога определяется тем, что на первое место в его профессиональной деятельности выходит функция формирования физической культуры человека, которая сочетает в себе «воспитание психических и физических качеств». Эти качества рассматриваются как ценностный аспект физической культуры в работах Л. И. Лубышева, В. И. Столярова. Формирование физической культуры

личности изучается в работах М. Я. Виленского, Л. П. Матвеева, Л. И. Лубышевой, Ю. М. Николаева.

По мнению Ю. М. Николаева, с изучением феномена физического воспитания и теоретических принципов его формирования необходимо «логически структурировать все теории, посвященные этой проблеме, и показать, что они носят философско-педагогический характер» [1].

М. Я. Виленский отмечает, что с точки зрения культурологического подхода учебно-воспитательный процесс, ориентированный на формирование физической культуры студентов, интегрирует знания о трех важных универсальных измерениях человеческого бытия, связанных с мыслительно-познавательным освоением действительности, с умением ценностного отношения к окружающему миру, к физической культуре и со способностью к социально-активному самопреобразованию [3].

Концептуальные принципы С. С. Коровина очень важны для формирования физической культуры личности. Являясь частью социальной культуры с ее духовными и материальными ценностями, физическое воспитание обучающихся опирается на сформированный механизм двигательной деятельности и способствует развитию личностных качеств студентов, с ним реализуются индивидуальные и социальные процессы и происходит самореализация [4]. Е. М. Ларина отмечает, что культурологический и аксиологический подходы к формированию физического воспитания создают важные предпосылки для гармоничного развития личности будущих педагогов, для усвоения ими общечеловеческих ценностей и ориентированы на развитие целостной личности, на максимальное раскрытие творческих способностей и потенциала [2].

Учитывая тот факт, что в основе обучения педагога лежат именно психические и психологические факторы, в основу его профессиональной подготовки должно быть положено понимание психофизической природы физического воспитания в сочетании с ее социокультурными и соматическими особенностями. Это позволит развить и сформировать новое профессиональное мышление преподавателя физического воспитания в отношении физической культуры личности и поспособствует его успеху в творческой профессионально-педагогической деятельности. Данный подход к формированию физической культуры будущего учителя и таких составляющих, как социокультурная компетентность, является целесообразным в реализации компетентностного подхода, так как позволяет сравнить все характеристики компетентности, в частности, социокультурную со всеми сторонами работы учителя в педагогической деятельности. Эта деятельность поможет улучшить его педагогическое общение и понимание, позволит объединить в организованной системе познавательную установку, практические навыки, эмоции, психические качества, характерные для функционирования личности [5].

Социально-культурная компетентность личности в наиболее общем виде определяется как уровень освоения человеком основных ментальных миров и национальных культурных ценностей, как способность формировать себя в пространстве культуры. В контексте некоторого исследования формирование социокультурной компетентности учителя физической культуры может быть связано с формированием его ментальной культуры. Специфика

социокультурной компетентности учителя физического воспитания определяется содержанием его профессиональной деятельности, которая характеризует его с профессионально-личностной стороны. Это совокупность различных характеристик, то есть гуманистическая направленность личности, уровень усвоения ценностей физической культуры, социальная ответственность, творческое педагогическое мышление.

Гуманистическая направленность физического воспитания предусматривает: повышение внимания к личности учащегося как к высшей социальной ценности, активный подход к развитию личности, превращение учащегося из объекта социально-педагогического воздействия педагога в субъект активной творческой деятельности на основе развития внутренних мотивов самосовершенствования и самоопределения, а также формирование у учащегося мотивации к разностороннему гармоничному развитию [6].

Физическое воспитание тесно связано с современными представлениями о человеческом факторе, предназначение которого играет главную роль в преобразовании общества, материальных и духовных ценностей [6]. Многогранность «человеческого фактора», представляющего собой сочетание биологической, психической и социальной природы человека, характеризуется социальными, морально-психологическими и коммуникативными качествами личности, знанием личного и социального престижа, профессиональной пригодности, овладением профессиональными, медико-санитарными, социокультурными и другими компетенциями. Согласно современным представлениям о формировании физического воспитания, предлагается осваивать две группы ценностей – социальные (общественные) и личностные (индивидуальные) [7]. Основываясь на концепции Л. И. Лубышевой, можно классифицировать ценности физической культуры в системе профессиональной подготовки педагога таким образом. Группа социальных ценностей – это все, что накоплено обществом для физического совершенствования человека, для организации его оздоровительной среды (формы и средства формирования престижа физической культуры в обществе, а также различные виды физических упражнений, отражающие специфику реализации движений, методика профилактики заболеваемости, оздоровления, опыт физической активности). Эта группа ценностей во многом определяет формы организации занятий физической культурой. В группу личностных ценностей входит все то, что принимается личностью для формирования, укрепления, сохранения, восстановления здоровья в условиях гармонии с окружающей средой. В эту группу входят: знания, умения, навыки, связанные с безопасным и полезным для здоровья поведением в окружающей среде, которые способствуют формированию культуры тела, культуры движений, культуры здоровья, манер и поведения, помогают формировать мотивацию к собственному прогрессу, к улучшению показателей, позволяют разрабатывать и выполнять индивидуальные программы по оздоровлению и самосовершенствованию, формируют профессионально-педагогические интересы. Эта группа ценностей является приоритетной в социокультурном развитии будущего преподавателя физической культуры, определяет ценностно-содержательную основу духовных ценностей, формирует мотивационно-деятельностную сферу его личности [9].

Вышесказанное позволяет определить понятие «социокультурная компетентность учителя физического воспитания» как интегративное новообразование в мотивационно-деятельностной сфере, определяющее направленность деятельности учителя на формирование психических ценностей и являющееся основой его дальнейшего самосовершенствования [2]. Развитие социокультурной компетентности рассматривается как процесс качественных и количественных изменений, свойств, качеств, функций личности педагога в процессе которого есть результат физического воспитания, то есть физкультурно-спортивной деятельности. Этот процесс направлен на:

- психическое развитие, обеспечивающее целостность в положительном формировании системы психических процессов (интеллект, эмоции, чувства);
- психическое развитие, отвечающее за формирование у личности способности к философско-методологической оценке социального функционирования;
- когнитивное развитие, отражающее приспособленность к познавательному процессу, самооценку, самоконтроль;
- физическое развитие, которое формирует самодостаточную и удовлетворяющую общество конституцию тела и систему вегетативных функций организма.

При определении структуры социокультурной компетентности учителя физического воспитания необходимо учитывать работу Н. Смита [8], который выделяет три «статических» уровня личностной структуры личности:

- 1) знания, умения, навыки;
- 2) механизмы психики;
- 3) типологические особенности личности.

Соответственно, в структуре социокультурной компетентности были выделены функционально связанные компоненты: когнитивный (духовно-ценностное сознание), мотивационно-ценностный (эмоционально-мотивационное отношение к психическим ценностям), поведенческий (реализация духовных ценностей в профессиональной деятельности). На основе аксиологического, культурологического и компетентностного подходов по каждому компоненту социокультурной компетентности преподавателя физического воспитания выделены системы психических ценностей, диалектически связанные между собой по содержанию [9]. Их составляют такие базовые категории, как: знания, навыки, привычки, нормы, качества, способности и т. д.

Когнитивный компонент социокультурной компетентности учителя физического воспитания характеризует ее статическую форму и состоит, прежде всего, из знаний и качеств, определяющих содержание таких психических ценностей, как социально-психологические (освоенные ценности физической культуры, специальные знания, стандарты, идеалы, традиции, представления о необходимости физкультурной деятельности и др.). Мотивационно-ценностный компонент складывается из психических ценностей (психологических, этических установок, мотивов, векторов жизненной направленности личности). Поведенческий компонент определяется, прежде всего, сочетанием профессиональных и личностных качеств и привычек, обуславливающих реализацию психических ценностей в профессиональной деятельности. Ее, прежде всего, формируют культурные ценности.

Таким образом, применение компетентностного подхода необходимо в современном образовательном процессе. Оно должно и способствует получению главного результата высшего образования – формированию успешного, грамотного, подготовленного, компетентного во всех в смыслах специалиста. В условиях цифровизации современного образования нельзя забывать о главных фундаментальных составляющих подготовки будущего учителя – социокультурной и информационной компетентностях. Духовное, ценностное становление личности будущего учителя лежит в основе функционирования всех компонентов социокультурной и других компетентностей, которые в процессе физического воспитания укрепляют личность и обеспечивают её социокультурное функционирование.

#### Список литературы

1. **Николаев, Ю. М.** О смене парадигм теоретического знания в сфере физической культуры / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 10. – С. 55–64.
2. **Ларина, Е. М.** Формирование физической культуры личности студентов в условия модернизации образования : монография / Е. М. Ларина. – Саратов : Научная книга. – 2007. – 276 с.
3. **Виленский, М. Я.** Качество образования по физической культуре в высшей школе в инновационных проявлениях / М. Я. Виленский // Сборник науч. трудов РАЕН; Международный фонд «Знамя Победы». – М. ; Смоленск : Смядынь. – 2008. – № 4. – С. 62–78.
4. **Коровин, С. С.** Теоретико-методологические концепции профессиональной физической культуры / С. С. Коровин // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 2. – С. 23–27.
5. **Laporte, W.** Physical Education in the European Union in a harmonisation process in EUPEA. – New letter. – 1999. – vol. 4. – P. 47–51.
6. **Физическая культура** : учебник / М. Я. Виленский [и др.] ; под ред. М. Я. Виленского. – М. : КНОРУС. – 2012. – 424 с.
7. **Лубышева, Л. И.** Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта в пути его освоения обществом и личностью / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 5. – С. 10–14.
8. **Смит, Н.** Современные системы психологии / Н. Смит. – СПб. : Прайм-Еврознак. – 2003. – 330 с.
9. **Востриков, В. А.** Структурно-содержательная характеристика физкультурного образования в аспекте становления личности / В. А. Востриков // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 2. – С. 32–35.
10. **Васильев, Д. А.** Педагогические условия применения современных информационных технологий в физическом воспитании студентов в процессе их профессиональной подготовки в университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. А. Васильев. – Курск, 2006. – 183 с.
11. **Евсеев, С. П.** Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения : учеб. пособие / С. П. Евсеев. – М. : Сов. спорт, 2014. – 298 с.

Morozov S. A.

**Formation of social-cultural and informational competence in future teachers of physical education in conditions of digitalization of inclusive education**

*The article discusses the principle of the formation of informational and social-cultural competences of future teachers of physical education, as well as the use of various approaches in the formation of their personality in the context of digitalization of inclusive education. The principles of implementation and formation of social-cultural competence are described, taking into account various psychological and personal concepts. The author draws attention to the special importance of training a physical education teacher in the modern world using information and digital technologies.*

**Key words:** *training, competence, personality formation, inclusive approach, concepts, information transformations.*

**Рудь Мария Валентиновна,**  
канд. пед. наук, доцент  
кафедры начального образования,  
директор Института педагогики и психологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*maria-rud\_73@mail.ru*

## **Сущность и структура профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся**

*В статье раскрыта сущность и структура профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся. Проведён сопоставительный анализ основных дефиниций исследования. Проанализированы компоненты профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся.*

**Ключевые слова:** *готовность к деятельности, профессиональная готовность, профессиональная готовность к педагогической деятельности, профессиональная готовность к социально-педагогическому взаимодействию.*

Современная школа требует учителя нового формата, активного, творчески мыслящего, способного адаптироваться к педагогическим новациям, который обладает не только общепедагогическими навыками, но и новыми качествами, которые приобрели актуальность с развитием современного общества. Перед учителями стоит задача продуктивно применять новые педагогические технологии в образовательном процессе для обеспечения всестороннего развития учащихся, в связи с этим актуальность приобретает профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в аспекте формирования их профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся.

В рамках нашего исследования важно обращение к определению терминологического аппарата, включающее раскрытие содержания и структуры ключевого понятия «*профессиональная готовность учителя к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся*» и выяснение сущности и структуры исследуемого вида профессиональной готовности.

Рассмотрим суть и установим связь между такими понятиями, как «профессиональная готовность», «профессиональная готовность к педагогической деятельности» и сформулируем понятие «профессиональная готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся». Это станет основой для трактовки основных понятий, связанных с проблемой исследования.

Во-первых, обратимся к дефиниции понятия «готовность» и сразу остановимся на толкованиях, предложенных в словарях.

Так, в психологическом толковом словаре под «готовностью» понимается «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил на выполнение задания» [2].

В толковом словаре по информационно-педагогическим технологиям готовность понимается как «состояние личности, которое позволяет ей успешно войти в профессиональную среду» [6].

Психологический словарь дает следующее толкование термина: «готовность – особое психическое состояние, характеризующееся выборочной, прогнозирующей активностью личности на стадии ее подготовки к деятельности» [7].

В словаре профессионального образования «готовность» определяется как «умение выполнять определенные операции и творчески подходить к их выполнению, это знание и обладание навыками» [6].

Обзор словарей показывает, что существуют разные дефиниции этого понятия и в общем под «готовностью» понимается желание действия, подготовка к нему или настроенность на действие; особое психическое состояние, установка на определенное поведение, установка, намерение, способность к осуществлению деятельности; умение выполнять определенные операции, состояние подготовленности.

Ряд авторов рассматривает понятие «готовность» как интегрированное системное образование личности (А. Линенко), интегральное качество личности (О. Царькова), целеустремленность личности (О. Ковальчук), определенная совокупность знаний, умений и навыков (А. Петровский), одно из психических состояний (проявление индивидуально личностных качеств) (А. Пуни), целенаправленное проявление личности (М. Дьяченко, Л. Кандыбович), проявление способностей, свойств личности, которые дают возможность эффективно выполнять определенные действия (В. Крутецкий, В. Сластенин и др.) [1].

Подчеркнем, что определение содержания и структуры «готовности» авторами зависит от выбранного концептуального подхода (личностного и функционального).

Так, в свете *личностного подхода* «готовность» характеризуется проявлением индивидуальных качеств личности, обусловленных эффективным характером деятельности с высокой результативностью; *по функциональному подходу* – определенным психическим состоянием личности, при котором актуализируются способности личности для эффективного выполнения предлагаемых задач.

Сопоставление результатов анализа исследований М. Дьяченко, Л. Кандыбовича, Н. Болтенкова, К. Дурай-Новаковой, А. Линенко, О. Царьковой и др. позволяет прийти к заключению, что «готовность» не является врожденной, она возникает в результате определенного опыта человека, основанного на формировании его положительного отношения к указанной деятельности, осознании мотивов и потребности в ней. Они подчеркивают, что готовность как состояние и устойчивая характеристика личности неразрывно связана с деятельностью. Поэтому в нашем исследовании обратимся к понятию «готовность к деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности» [1].

Как отмечает В. Сластенин, готовность к деятельности – это способность человека к эффективному и уверенному выполнению профессиональной деятельности, сочетающая в себе установки на восприятие задачи, модели вероятного поведения, выяснение определенных методов деятельности, оценку собственных возможностей по сравнению с возможными затруднениями с необходимостью достижения результата [4].

В свою очередь, М. Виноградова готовность к деятельности определяет как активное состояние личности, обеспечивающее ее самореализацию в постановке и решении определенных задач с учетом конкретных условий и собственного опыта [2].

Следовательно, можно говорить о том, что готовность личности к осуществлению определенной деятельности проявляется, прежде всего, в ее способности к организации, выполнению и регулированию этой деятельности в оперативной или долгосрочной перспективе.

Следуя алгоритму нашего исследования, считаем целесообразным обратиться внимание на анализ определения понятия «профессиональная готовность».

В результате анализа научной литературы мы выделили разнообразные мнения относительно понимания понятия «профессиональная готовность» ученых С. Бондаренко, О. Курлыгиной, Л. Кондрашовой, С. Максименко, А. Пелеха, К. Платонова, В. Чичикина:

«профессиональная готовность» – сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и моральные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность работать в выбранной им профессиональной сфере [1];

«профессиональная готовность» – активно-действенное состояние личности, сложное ее качество, система интегрированных свойств; является закономерным результатом специальной подготовки, самоопределения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания [6];

«профессиональная готовность» – это совокупность разного рода готовностей: готовность к профессиональному обучению как ориентация, профессиональная готовность как процесс овладения профессией, личностная готовность как наличие адекватных личностных качеств, психологическая готовность как адаптация после завершения обучения [5];

«профессиональная готовность» – интегративное личностное качество и определяющая предпосылка эффективности деятельности после окончания вуза, обеспечивающая молодому специалисту успешное выполнение своих обязанностей, правильное использование знаний, опыта, сохранение самоконтроля и перестроение при появлении непредвиденных помех, является решающим условием его быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации [7];

«готовность к тому или иному виду профессиональной деятельности» – целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношение, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки [3];

«профессиональная готовность» – субъективное состояние личности, осознающей себя способной и подготовленной к той или иной деятельности и стремящейся к ее выполнению (К. Платонов) [2];

«профессиональная готовность» – интегральное образование на основе потребностей и способностей, которое характеризует социально-нормативный уровень преобразования общественных отношений в профессиональной сфере этой деятельности в систему функций субъекта этой деятельности и определяет ее результативность [2].

Для нашего исследования подходящим является определение готовности к профессиональной деятельности, сформулированное А. Корнеевой и Н. Киреевым, под которой понимается «целостное личностное образование, характеризующееся совокупностью внешних и внутренних мотивов, побуждающих студентов к реализации своих профессиональных знаний, навыков и умений в современной социокультурной сфере; наличием высокого уровня сложившейся общепрофессиональной компетенции, а также рефлексией» [1].

Итак, представленные подходы и анализ понятия «*профессиональная готовность*» позволяют нам сделать вывод, что она как сложное психологическое образование, система интегрированных свойств личности является существенным условием положительного отношения к будущей профессиональной деятельности; обеспечивает адекватное рациональное использование приобретенных теоретических знаний, практических умений и навыков.

Продолжая исследование, отметим, что проблеме формирования готовности будущих учителей к педагогической деятельности посвящено немало работ ученых, в частности, А. Войченко, К. Дурай-Новаковой, Л. Кадченко, Л. Кондрашовой, В. Сластенина и др.. Каждый из авторов пытался дать собственное определение профессиональной готовности педагога, в каждом из них авторами отражена какая-то грань.

Так, К. Дурай-Новакова видит ее закономерным результатом профессиональной подготовки, в частности, итогом процессов профориентации, профессионального направления, ознакомления с требованиями и условиями профессии, профессионального воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения, а также качество личности как определенный регулятор педагогической деятельности и т. п., профессиональную готовность характеризует как целостное явление [7].

А. Войченко подчеркивает, что по своей структуре профессиональная готовность выпускника педагогического вуза к педагогической деятельности является многослойным образованием, компоненты которого тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, и отсутствие у будущего учителя хотя бы одного из этих компонентов обязательно приведет к возникновению диспропорции в структуре личности специалиста. Исследователь определяет ее как свойство и состояние личности, уровень профессиональной подготовки выпускника педагогического заведения высшего образования, профессиональную готовность к педагогической деятельности [2].

Наиболее содержательно готовность к педагогической деятельности рассматривается в работах В. Сластенина, который определяет ее как «сложное личностное образование, которое выступает важной характеристикой профес-

сионализма учителя-воспитателя и является особым психическим состоянием, предусматривающим наличие у субъекта образа структуры определенно-го действия и профессиональной направленности сознания на его исполнение и включающего в себя разного рода наставления на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с будущими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» [5].

Отметим, что в структуру профессиональной готовности В. Сластенин предлагает включать психологическую, научно-теоретическую, практическую, психофизиологическую и физическую готовность.

Научно-теоретическая (предусматривает вооруженность студентов совокупностью необходимых теоретических знаний в контексте обучения и воспитания учащихся), практическая (наличие необходимых умений и навыков в контексте педагогической деятельности), психологическая (сформированность мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности, наличием определенных установок в рамках профессиональной личности и т. п.), психофизиологическая (характеризуется сформированностью профессионально важных качеств учителя) и физическая (наличие достаточного уровня здоровья) [4].

На основе этой структуры основными показателями сформированности профессиональной готовности, по В. Сластенину, является направленность на педагогическую деятельность, объем знаний, необходимых для ее осуществления, общепедагогические умения и навыки; наличие предпосылок и сформированность профессионально важных качеств, что для нас представляет особый исследовательский интерес [3].

Н. Щуркова выделяет в готовности педагога к профессиональной педагогической деятельности такие личностные качества, как совокупность социально-психологических образований, оказывающих факторное влияние на профессиональный результат деятельности педагога [7].

Сопоставление результатов анализа исследований позволяет сделать вывод о том, что *профессиональная готовность* является закономерным результатом специальной подготовки и является интегративным показателем высокого уровня профессиональной квалификации, которая определяется достаточным уровнем способностей, определенными знаниями, профессиональными навыками, умениями, опытом личности и наличием мотивов.

Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что профессиональную готовность будущего учителя к педагогической деятельности можно рассматривать как сложную интегрированную систему качеств, знаний и опыта личности.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем дать собственное определение понятия профессиональной готовности будущего учителя с позиции проблемы нашего исследования.

В нашем исследовании «*профессиональную готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся*» мы определяем как личностное состояние субъекта, побуждающее его к продуктивному социально-педагогическому взаимодействию с

семьями учащихся, которое проявляется положительным отношением, интересом, желанием; владением совокупности теоретических знаний, практических умений и навыков; развитой способностью к самооценке своего профессионального уровня и осознания потребности в дальнейшем профессиональном росте в указанной деятельности.

Учитывая то, что профессиональная готовность будущих учителей к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся является целостным личностным явлением, для ее понимания нужно выделить те структурные компоненты, из которых она состоит, чтобы целенаправленно влиять на ее слабые и недостаточно развитые стороны. Раскрывая структуру профессиональной готовности специалиста, ученые определяют ее по-разному, выделяя разные структурные компоненты.

Так, М. Дьяченко и Л. Кандыбович в структуре профессиональной готовности выделяют следующие компоненты: *мотивационный*, включающий положительное отношение к профессии, наличие интереса к ней и другие устойчивые профессиональные мотивы; *ориентационный*, предполагающий наличие у будущих специалистов знаний особенностей профессиональной деятельности; *операционный*, включающий владение необходимыми знаниями, умениями, профессиональными навыками, способами, приемами, методами работы; *волевой*, заключающийся в умении владеть собой при выполнении своих функциональных обязанностей, осуществлять самоконтроль; *оценочный*, включающий умение оценить свою деятельность, соотнести ее с деятельностью профессионалов в данной области, и *мотивационно-установочный* [1].

По мнению К. Дурай-Новаковой, важнейшую роль играют такие составляющие профессиональной готовности, как мотивация и всеобщая подготовка к педагогической деятельности, установка на профессиональную деятельность, потребности и свойства личности, удовлетворение деятельностью, мобилизация умений.

Соответственно в структуре профессиональной готовности автор выделяет следующие компоненты: мотивационный; ориентационно-познавательный-оценочный; эмоционально-волевой; операционно-действенный; установочно-поведенческий компонент [7].

Существуют и другие взгляды на структуру профессиональной готовности.

Так, В. Чичикин выделяет в структуре профессиональной готовности информационный, операциональный и мотивационный компоненты. Они, соответственно, характеризуют знания, способы деятельности и потребности [2].

Резюмируя, отметим, что определенные и охарактеризованные нами компоненты профессиональной готовности будущих учителей *начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся* взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Во время обоснования понимания сути профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся мы сделали следующие выводы:

1. Теоретический анализ научной литературы позволяет утверждать, что профессиональная готовность понимается как сложное психологическое образование личности; система интегрированных свойств личности является существенным условием положительного отношения к будущей профессиональной деятельности; обеспечивает адекватное рациональное использование приобретенных теоретических знаний, практических умений и навыков.

2. Профессиональную готовность к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся определяем как личностное состояние субъекта (будущего учителя), что побуждает его к продуктивному использованию приобретенных компетенций, которое проявляется положительным отношением, интересом, желанием; владением совокупности теоретических знаний, практических умений и навыков; развитой способностью к самооценке своего профессионального уровня и осознания потребности в дальнейшем профессиональном росте в указанной деятельности.

3. Структура профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся представлена мотивационно-ценностным, когнитивным, операционным и рефлексивно-прогностическим компонентами. Обосновано, что мотивационно-ценностный компонент является доминантным и системообразующим и от него зависит сформированность когнитивного, операционного и рефлексивно-прогностического компонентов.

#### Список литературы

1. **Абдуллина, О. А.** Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. **Адольф, В. А.** Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильин. – Красноярск : Поликом, 2007. – 192 с.
3. **Сластёнин, В. А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В. А. Сластёнин. – М. : Сов. педагогика, 1981. – № 4. – С. 76–84.
4. **Сластёнин, В. А.** Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении / В. А. Сластёнин. – М., 1994. – 175 с.
5. **Сластёнин, В. А.** Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности: вопросы методологии и теории. / В. А. Сластёнин, М. Я. Виленский. // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 6. – С. 43–45.
6. **Профессиональное образование:** словарь : учеб. пособ. для уч-ся и пед. раб. проф.-техн. учеб. зав. / сост. С. Гончаренко и др; под ред. Н. Ничкало; АПН Украины, ин-т пед. и псих. проф. образования. – К. : Высшая школа, 2000. – 380 с.
7. **Сысоева, С. А.** Современные аспекты профессиональной подготовки учителя / С. А. Сысоева. – М. : Педагогика и психология, 2005. – № 4. – С. 60–66.
8. **Философский энциклопедический словарь** / гл. ред. Л. Ф. Ильичев; ред. кол.: П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Rud M. V.

**The essence and structure of the professional readiness of future primary school teachers for socio-pedagogical interaction with the families of students**

*The article reveals the essence and structure of the professional readiness of future primary school teachers for socio-pedagogical interaction with the families of students. A comparative analysis of the main definitions of the study was carried out. The components of the professional readiness of future primary school teachers for socio-pedagogical interaction with the families of students are analyzed.*

**Key words:** *readiness for activity, professional readiness, professional readiness for pedagogical activity, professional readiness for socio-pedagogical interaction.*

**Стачинский Владимир Иванович,**  
канд. искусствовед.,  
докторант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Федоров Максим Вадимович,**  
канд. искусствовед.,  
доцент военно-дирижерской кафедры  
Института военных дирижеров  
Военного университета МО РФ

## **Исполнительская интерпретация как критерий оценки сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей**

*Процессы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей непосредственно связаны с социально-культурным контекстом. Однако их переменчивость не следует связывать с существенными изменениями в содержании данной деятельности – расшифровке музыкантом идейно-образного содержания музыкального текста и его ретрансляции аудитории, то есть исполнительской интерпретации. Относясь к сфере непосредственных действий индивида в рамках своей профессии, она вступает в диалектическое взаимодействие с мировоззренческой парадигмой, становясь ее двигателем как динамической системы. Это обусловлено тем, что именно исполнительская интерпретация есть главный способ рефлексивного осознания музыкантом себя как актора профессии и своей миссии в ней.*

**Ключевые слова:** профессиональное мировоззрение, концертный исполнитель, исполнительская интерпретация, мировоззренческая парадигма, идейно-образное содержание.

Сущность профессионального мировоззрения и содержание его формирования у будущих музыкантов, в том числе концертных исполнителей, получили освещение к настоящему моменту в незначительном количестве исследований. Однако в подавляющем большинстве случаев речь идет о характеристике музыкотворческой деятельности с позиций гуманистических высших ценностей.

В числе других наиболее близким данной проблематике является диссертация С. Ю. Рыбина «Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств». Он утверждает, что «профессиональное мировоззрение музыканта как интегративное явление представляет собой одну из важнейших целей профессионального образования – высший синтез профессиональных знаний и представлений, убеждений, идеалов и практического опыта. На базе профессионального мировоззрения происходит объединение основных профессиональ-

ных качеств музыканта в единую и целостную систему, профессиональное мировоззрение определяет творческую индивидуальность каждого профессионального музыканта» [4]. Особо следует отметить тот факт, что профессиональное мировоззрение С. Ю. Рыбин считает главным источником творческой оригинальности музыканта, тем самым, постулируя ее как важнейшую ценность в рамках его (музыканта) профессиональной деятельности. Подобное утверждение лишь еще раз демонстрирует недостаточность разработанности данного сегмента музыкальной педагогики, в частности, выработки общего отношения к формированию ценностных установок в рамках профессий, связанных с музыкальным искусством.

Исследователи методических проблем формирования профессионального мировоззрения ищут их источник в области теории, но не практики исполнительского процесса. Ведь его целью является создание художественно значимой интерпретации исполняемого музыкального произведения как конечного результата. Если уподобить музыкальное исполнительское искусство дереву, то образом его кроны представляется исполнительская интерпретация, а корня – профессиональное мировоззрение. Очевидно, что не крона определяет корень, а ровно наоборот. Когда мы рассматриваем процесс трансформаций мировоззренческой парадигмы в ретроспективе, в которой мы имеем дело с постоянными сменами одного поколения музыкантов другим, каждое из которых творит уже в несколько иной социокультурной ситуации (и чем ближе рассматриваемый период к XXI веку, тем более частыми становятся изменения), оправдан взгляд на профессиональное мировоззрение концертного исполнителя как на базис его творчества в виде создания собственной интерпретации исполняемого музыкального произведения.

Возникает вопрос: может ли исполнительская интерпретация быть одновременно и результатом, и фактором формирования профессионального мировоззрения, т. е., находится с ним в диалектическом взаимодействии? Для того, чтобы на него ответить, необходимо глубже прояснить сущность понятия «исполнительская интерпретация», ведь доказано, что «ни один текст, будь то поэтический (словесный) или музыкальный, не равен самому себе, ибо он предполагает субъективное понимание, а оно никогда не может быть однозначным» [7]. Вопрос о содержании исполнительской интерпретации может быть разрешен только применительно к конкретной исторической эпохе как к эстетической системе координат. Процесс исполнительской интерпретации объективен, однако «нормативы» его, его эстетическая система координат, всегда определяется конкретной исторической эпохой.

В рамках профессиональной подготовки концертного исполнителя исполнительская интерпретация является вполне конкретным предметом педагогической работы. По словам Н. О. Телегиной, «интерпретация в художественном творчестве предполагает работу с художественными текстами и направлена на постижение заложенного в них смысла. Художественная интерпретация многозначна, подразумевает множество вариантов истолкования текстов, в ней своеобразным способом интегрируется деятельность автора, осуществляющего кодировку информационных смыслов в художественном тексте, и деятельность интерпретатора, осуществляющего дешифровку этих

смыслов... Она основана на «дешифровке» исполнителем нотного текста как семиотической системы, распознавании композиторского замысла, заложенного в произведении, и создании «нового» смысла, воплощающего как личный творческий опыт и художественные предпочтения исполнителя, так и эстетические тенденции современной ему эпохи» [6, с. 38].

В приведённом определении важным представляется указание Н. О. Телегиной на личный творческий опыт как один из факторов интерпретации, не отрицающий инвариантность толкования идейного содержания текста. За этой формулировкой скрыта подлинная психологическая подоплека сути исполнительской интерпретации, к настоящему моменту очень слабо отражённая в научной литературе.

Очевидно, что одним из главных стимулов профессиональной подготовки будущего концертного исполнителя является возможность удовлетворения потребностей в творческом самовыражении. Как пишет М. В. Деньгина, «музыкальное искусство через диалог «втягивает» растущего человека в модель жизни, обуславливает самоактуальность, развивает его способности изменять социокультурную среду, приводить в соответствие личностно-индивидуальные ценности с общечеловеческими. Самовыражение помогает осмыслить и приобрести жизненные ценности, содействует расширению интересов, выработке вкусов, побуждает к информационному обмену» [1, с. 243].

Побуждение к информационному обмену и есть то самое «топливо», на котором работает двигатель «чистого» публичного творчества. Но откуда же берётся концертным исполнителем «информационный контент», которым он собирается делиться с публикой, как не из его интерпретации идейно-образного содержания музыкального текста? Но если это так, то, в таком случае, исполнительская интерпретация становится важнейшим мотивационным фактором удержания человека в профессии концертного исполнителя, его главной ценностью.

Именно исполнительская интерпретация как воплощенное в реальном исполнительском процессе понимание музыкантом идейно-образного содержания текста, представляет собой ключевой способ выражения его отношения к окружающей действительности, выходящее далеко за пределы только лишь содержания конкретного музыкального текста. Это справедливо в том случае, когда музыкант не испытывает явного побуждения делиться с публикой своим видением, но занимается исполнительством ради получения коммерческой выгоды. Но даже при этом исполнительская интерпретация сохраняет свое мотивационное значение – ведь, чем больше публике понравится созданный им эмоциональный «продукт», тем успешнее будет результат.

Во все времена её формирование обуславливало сочетание стабильных средств интерпретатора в виде знаний о традиции, стилистике, технологии исполнения, и мобильных средств в виде технической оснащённости исполнителя, уровня его психического и духовного развития, эмоциональности, что в результате обуславливает феномен вариативной множественности исполнительской интерпретации. Однако значение исполнительской интерпретации этим, безусловно, не исчерпывается. Так, если представить себе ее как процесс соединения оригинального художественного замысла композитора

с организованным особым образом через эстетические установки личным творческим видением музыканта, основанным на его же опыте, то в таком случае процесс исполнительской интерпретации становится способом рефлексивного познания музыкантом самого себя вплоть до самых глубоких личностных уровней. А подобное познание неизменно ведет к обретению личной художественной позиции как представителя профессии. А, следовательно, мы можем утверждать диалектичность во взаимодействии исполнительской интерпретации и профессионального мировоззрения.

Упрощенно это взаимодействие можно представить следующим образом: приступающий к освоению искусства концертного исполнительства музыкант постепенно овладевает теми методами и подходами к интерпретации, которые ему «дарованы» социокультурной ситуацией на данном конкретном историческом этапе. Через это усвоение он рефлексивно осознает собственные предпочтения в искусстве (какие именно жанрово-стилевые системы будут вызывать в нем наиболее сильный позитивный эмоциональный отклик, провоцирующий интерпретацию) и свои творческие возможности как представителя профессии. Яркой иллюстрацией этого процесса служит знаменитое высказывание выдающегося дирижера Е. А. Мравинского об искусстве: «Когда-то, слушая музыку, я испытал потрясение, как удар молнии или грома. Искусство должно потрясать. Иначе это не искусство» [3]. В этом высказывании отражены важные компоненты процесса:

– мощный эмоциональный отклик на идейно-образное содержание воспринимаемого музыкального текста, стимулирующий человека к дальнейшему постижению этого искусства;

– осознание через интерпретацию собственных предпочтений как музыканта и формулировка собственного кредо, являющегося частью мировоззренческой парадигмы.

Заметим, что современная методическая модель усвоения мировоззренческой парадигмы завершила свое формирование в конце XIX столетия. В рамках этой модели педагог по основной специальности является главным мировоззренческим «поводырем» концертного исполнителя, а остальной корпус дисциплин есть источник знаний и умений, «нанизываемых» на «стержень», коим является работа в классе по специальности. И сейчас нет никаких оснований утверждать, что эта модель утратила свою актуальность. По-прежнему, в подавляющем большинстве случаев основную ответственность за сформированность ключевых профессиональных компетенций учащегося несет его педагог по специальности.

Многие существующие методические разработки по формированию профессионального мировоззрения у концертного исполнителя по большому счету предполагают отказ от этой модели. Ведь их авторы как бы переносят основной его источник из специального класса в класс экспериментального, наукоемкого теоретико-практического курса, представляющего собой вид практической философии. Как уже было замечено, подобное вполне возможно, однако при нарушении функционирования устойчивой и, что особенно важно, все еще вполне эффективной (даже несмотря на стремительно растущий объем данных в музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплинах)

плинах) модели, возникают уже описанные нами риски полной теоретической отвлеченности такого спецкурса от главной задачи, стоящей перед будущими концертными исполнителями – умения создавать собственную образно-выразительную, конструктивно осознанную и стилистически обоснованную интерпретацию музыкального произведения на основе грамотно сформированного профессионального мировоззрения.

Представляемый же нами подход к пониманию формирования профессионального мировоззрения как взаимодействия содержаний мировоззренческой парадигмы и исполнительской интерпретации не нарушает, но совершенствует апробированную в ходе многих десятилетий методическую модель за счет модернизации индивидуального подхода в специальном классе. Структура профессионального мировоззрения концертного исполнителя включает: базисный уровень, представленный наиболее общими идеями и эмоциональными константами восприятия цели и сущности исполнительского процесса; теоретический уровень, представленный конкретными интеллектуальными конструкциями, описывающими суть деятельности в контексте окружающей действительности; конкретно-практический уровень – реальные действия исполнителя, определяемые его знаниями и установками относительно концертной деятельности, когда исполнительская интерпретация выступает именно как «двигатель» мировоззренческой парадигмы.

В свете сказанного мы считаем необходимым дополнить представленное ранее определение понятия «профессиональное мировоззрение концертного исполнителя», учитывая все вышесказанное о значении исполнительской интерпретации.

Итак, под профессиональным мировоззрением концертного исполнителя следует понимать сформированную в нем идейным базисом и конкретными условиями реализации концертной исполнительской деятельности, а также его индивидуальными психофизическими особенностями, открытую динамическую систему интеллектуальных ценностных морально-этических и эстетических установок, а также объективных и субъективных представлений об этой деятельности в контексте окружающей действительности (как части мир-системы) и самом себе как ее акторе.

На личностном уровне динамика этой системы определяется внешними и внутренними силами. К внешним следует отнести социокультурные факторы, определяющие характер и содержание концертной деятельности. К внутренним – сам процесс исполнительской интерпретации, который, будучи обусловлен социокультурной средой, для личности музыканта является: а) фактором удержания его в профессии как способ удовлетворения коммуникативных, эстетических и творческих потребностей; б) способом осознания самого себя, цели своей деятельности, своей миссии. В образовательном процессе каждое изменение мировоззренческой парадигмы на уровне конкретной учебной работы, на уровне конкретных методов, прежде всего, отражается на изменении интерпретационных задач.

В конечном счёте, целью получения будущими концертными исполнителями высшего образования является умение создать собственную художественно обоснованную интерпретацию музыкального произведения, создан-

ного в тот или иной период истории музыки. Именно исполнительская интерпретация в конечном счете выступает критерием степени сформированности их профессионального мировоззрения.

#### Список литературы

1. **Деньгина, М. В.** Теоретико-методологические основы самовыражения младших школьников в процессе музыкального обучения [Текст] / М. В. Деньгина // Омский научный вестник. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-samovyrazheniya-mladshih-shkolnikov-v-protssesse-muzykalnogo-obucheniya> (Дата обращения: 24.06.2021).
2. **Михайловский, В. Г.** Мировоззренческие основы профессионального становления учителя музыки [Текст] / В. Г. Михайловский, А. С. Петелин // Аксиология. – 2004. – № 5. – С. 95–101.
3. **Раскин, И. З.** Евгений Мравинский. Из воспоминаний, впечатлений, интервью [Текст] / И. З. Раскин. – М., 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intoclassics.net/news/2012-02-02-26915> (Дата обращения: 24.05.2021).
4. **Рыбин, С. Ю.** Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С. Ю. Рыбин. – М., 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-mirovozzreniya-studentov-muzykalnykh-spetsializatsii-v-vuzakh-> (Дата обращения: 23.04.2021).
5. **Стачинский, В. И.** О сукцессивном процессе формирования интерпретации / В. И. Стачинский // Музыковедение : ежемесячный научный журнал. – 2020. – № 7. – С. 42–48.
6. **Стачинский, В. И.** Феномен парадоксальной двойственности в музыке и других видах искусств : автореф. дис. ... канд. искусствовед. [Текст] / В. И. Стачинский. – М., 1993 // Электронная библиотека «Человек-Наука» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/fenomen-paradoksalnoy-dvoystvennosti-v-muzyke-i-drugih-vidah-iskusstva#ixzz70Dcw5pDa> (Дата обращения: 23.06.2021).
7. **Телегина, Н. О.** Развитие у музыкантов-исполнителей умений художественной интерпретации в процессе фортепианной подготовки в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Телегина. – Челябинск, 2014. – 215 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-u-muzykantov-ispolnitelei-umenii-khudozhestvennoi-interpretatsii-v-protssesse-fortep> (Дата обращения: 20.05.2021).
8. **Федоров, М. В.** Дирижерская интерпретация музыкального произведения: генезис и эволюция : автореф. дис. ... канд. искусствовед. [Текст] / Фёдоров Максим Вадимович. – Ростов-н/Д., 2011. – 25 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005004018> (Дата обращения: 23.05.2021).
9. **Целковников, Б. М.** Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготов-

ки [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Б. М. Целковников. – М. : Краснодар, 1999 – 258 с.

10. Цагарелли, Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности [Текст] / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 212 с.

**Stachinsky V. I.,  
Fedorov M. V.**

**Performing interpretation as a criterion for assessing the formation of the professional worldview of future concert performers**

*The processes of formation of the professional outlook of future concert performers are directly related to the social and cultural context. However, their changeability should not be associated with significant changes in the content of this activity - the decoding by the musician of the ideological and figurative content of the musical text and its relaying to the audience, that is, the performing interpretation. Relating to the sphere of direct actions of the individual within the framework of his profession, it enters into dialectical interaction with the worldview paradigm, becoming its engine as a dynamic system. This is due to the fact that it is the performing interpretation that is the main way for the musician to reflectively realize himself as an actor in the profession, and his mission in it.*

**Key words:** *professional outlook, concert performer, performing interpretation, worldview paradigm, ideological and figurative content.*

**Тыщук Дарья Сергеевна,**  
ст. препод. кафедры  
начального образования,  
Ровеньковский факультет  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*tyshhuks@mail.ru*

## **Формирование эмпатии у будущих педагогов начального образования на примере произведений художественной литературы**

*В статье рассматриваются особенности формирования эмпатии у будущих педагогов начального образования на примере использования произведений художественной литературы. Материал для анализа – повесть А. Линдгрена «Черстин и я». Теоретико-методическую основу данного исследования составляют труды Ю. В. Любезновой, В. Е. Хализева, С. В. Яковлева, Г. Х. Якуповой и других ученых.*

**Ключевые слова:** эмпатия, ответственность, художественный образ, произведение художественной литературы.

Эмпатия понимается как способность личности к сопереживанию. Эмпатия обуславливает динамику развития доброты, милосердия, чуткости в человеке. Названные духовно-нравственные ценности являются чрезвычайно значимыми для будущих педагогов начального образования, которые осуществляют не только процесс передачи знаний обучающимся, но и формирование в них самых прекрасных гуманистических человеческих качеств. Эмпатия – профессионально значимая способность для педагога.

Одним из приемов формирования эмпатии является анализ текстов художественных произведений в контексте воспроизведения в них способности героев к проявлению названной духовно-нравственно значимой способности. Изучение произведений художественной литературы в данном контексте представляется особенной сферой реализации целей и задач образовательно-воспитательного процесса, поскольку посредством умения работы с текстом литературного произведения студент приобретает и совершенствует собственно образовательные умения и навыки, а также укрепляется в понимании важности тех морально-этических основ, которые являются определяющими для жизни общества.

Цель предложенной статьи – рассмотрение особенностей формирования эмпатии у будущих педагогов начального образования на примере использования на занятиях по дисциплине «Детская литература в начальной школе» произведений художественной литературы (на материале повести А. Линдгрена «Черстин и я»).

Теоретико-методическую основу данного исследования составили труды Ю. В. Любезновой [6], В. Е. Хализева [9], С. В. Яковлева [10], Г. Х. Якуповой [11] и др.

Произведения художественной литературы содержат духовно-нравственные ориентиры для многих поколений людей, воспитывают лучшие человеческие качества: честность, глубину чувства, достоинство, духовность, гражданственность [6]. Анализ текста художественного произведения активизирует способность к эмпатии. Эмпатия – это «эмоциональное состояние, которое возникает у субъекта при виде переживаний другого человека» [2], «чувство духовного единства, когда один человек вписывается в чувства другого и временно приравнивает себя к собеседнику. В этом глубоком и таинственном процессе эмпатии существует взаимопонимание между людьми, влияниями и другими важными отношениями» [1, с. 232].

Эмпатия способствует «видению учителем подлинных причин, определяющих то или иное поведение обучающихся и создает особый эмоциональный фон, позволяющий более полно самореализовываться как обучающемуся, так и самому педагогу» [3, с. 116]. То есть, эмпатия – это процесс, который духовно обогащает всех участников образовательного взаимодействия.

Воспитательный потенциал литературы объясняется ее принадлежностью к искусству. Искусство – это, прежде всего, явление эстетическое. Его сфера – «созданные творческим усилием человека произведения, предназначенные для эстетического восприятия» [9, с. 15]. Эстетическое восприятие уместно называть также преломлением через человеческую душу, однако эмоциональная яркость такого восприятия обеспечивается самобытностью авторского воспроизведения именно тех смысловых моментов, которые обеспечивают глубину понимания произведения.

Гуманитарная наука использует для называния подобного преломления смысла текста произведения термин «интерпретация».

Частичное применение интерпретации на практических занятиях по дисциплине «Детская литература в начальной школе», предусмотренной учебным планом по направлению подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование» представляется эффективным средством формирования эмпатии у будущих носителей профессиональных знаний. Для достижения обозначенной задачи целесообразно применять метод обсуждения содержания и проблематики произведения в контексте воспроизведения определенных моральных этических ценностей. Так, в плане формирования эмпатии считаем перспективной названную методическую стратегию при рассмотрении со студентами ряда произведений А. Линдгрена (повести «Черстин и я», «Мы – на острове Сальткрока», «Рони – дочь разбойника» и других).

Понимание текста в гуманитарных науках, как правило, тесно связано с интерпретацией. При этом необходимо разграничить два понятия – интерпретацию и понимание, которые в рамках интерпретационного подхода часто рассматриваются как взаимосвязанные или взаимозаменяемые. Необходимо подчеркнуть, что «интерпретация обязательно имеет вербализованный вариант репрезентации в отличие от понимания» [2, с. 140]. Интерпретация художественного текста – это «деятельность интерпретирующего субъекта, выражающаяся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказы-

вания, содержащего толкование темы, содержания, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения» [7, с. 47].

В контексте темы, предложенной к рассмотрению статьи, максимальный эстетический эффект достигается созданием преподавателем соответствующих педагогических условий – для истинного понимания студентами актуализированной в тексте проблематики.

Художественная литература позволяет молодому поколению узнавать прошлое, по-разному оценивать настоящее, заставляет задуматься о будущем. Литературные произведения «заставляют читателя переживать вместе с их героями, способствуют формированию взглядов, чувств, характера, пробуждают любовь к прекрасному, воспитывают готовность к борьбе за торжество добра и правды» [11, с. 50].

На формирование системы ценностей личности, помимо педагогических и психологических факторов, огромное значение «оказывают медиаторы, выделяющиеся в организме человека в тех или иных жизненных ситуациях, и эмоции, возникающие под воздействием соответствующих медиаторов» [10, с. 189–190]. Литературное произведение – также медиатор. Организм, однажды испытав действие положительных эмоций, связанных с эстетическими переживаниями, творческими достижениями, эмоциональным общением, стремится их вновь воспроизвести.

Полученные в ходе интерпретации произведения ценности не просто понимаются, но и присваиваются студентом. Механизмом присвоения ценностей выступает процесс смысловтворческой деятельности, состоящий из четырех этапов: понимание воспитанником содержания ценностей и открытие в них собственных смыслов; соотнесение собственных смыслов со смыслами, заложенными в культуре; ценностно-смысловое самоопределение; утверждение ценностей в социокультурной среде через активную деятельность [8].

В процессе соотнесения высказанной выше идеи с педагогической деятельностью по подготовке будущих педагогов начального образования следует обратить внимание на следующее. Студент, получив эффективный в плане расстановки морально-этических акцентов пример анализа произведения литературы, постепенно приобретет доведенный до автоматизма навык интерпретировать произведение именно таким образом в последующей профессиональной деятельности. Ценностные значения выстраиваются в иерархии приоритетов, актуализируемых при разрешении возникающих проблемных ситуаций, в том числе и профессиональных. В свою очередь, направленность поведения личности, являющаяся внешним выражением ценностных ориентаций человека, определяет индивидуальную «траекторию» его развития [10].

Такие ценности, как добро, красота, жизнь, человек, составляют внутреннее содержание произведений искусства. Умение видеть за внешним внутреннее, за объектом, явлением, событием ценность является важнейшей составляющей духовной жизни человека.

Ответственность является одной из граней эмпатии.

Ответственность, как показатель личностной самодостаточности представителей студенчества, необходимо систематически формировать. С нашей точки зрения, продуктивным представляется рассмотрение со студентами

интерпретации понятия ответственности не в традиционном, гражданском контексте, а в плане личностном, семейном. Важно объяснить студентам, что настоящая ответственность начинается с ответственности за того, кто рядом, близкого и родного человека. Современные реалии подтверждают, что понятие ответственности тесно связано с понятием «не бросать человека (а тем более, если речь идет о представителях одной семьи) в трудную минуту», пытаться изо всех сил справиться с постоянно возникающими проблемами. Пример: подобная модель ответственности, исходящей из эмпатии, представлена в повести А. Линдгрена «Черстин и я».

В центре повести А. Линдгрена «Черстин и я» – семья майора в отставке Нильса: его жена и дочери-близнецы Черстин и Барбру.

Привычную и размеренную городскую жизнь семьи изменяет скоропалительное решение отца, вышедшего в отставку, о переезде в родовое поместье Лильхамра. Такое развитие событий связано с ухудшением финансового положения семьи.

Отец обращается к своим дочерям: «Больше всего, мои дорогие, вам придется работать. И всем нам придется чертовски экономить! А также распрощаться с бурным и беззаботным городским существованием» [5, с. 4]. Дочери не только не протестуют против воли отца, а искреннее, самоотверженно готовы помогать ему облагораживать место, которое вскоре станет для них настоящим домом.

Специфической чертой стиля А. Линдгрена является использование олицетворения. Усадьба Лильхамра символизирует огромную энергетику добра семьи героев (примечательно, что в тексте произведения не упоминается их фамилия).

Барбру (от имени которой ведется повествование), впервые увидев Лильхамру, испытывает так называемое «ощущение дома»: «Я тоже была немного тронута и почему-то испытывала ощущение, словно вернулась домой. Думаю, Черстин чувствовала примерно то же самое, потому что она подозрительно помаргивала ресницами» [5, с. 5].

Показательно, что привыкшие к комфортной городской жизни Черстин и Барбру настроены не просто наблюдать за тем, как родители начнут приводить в порядок ветхую усадьбу, а озадачены тем, какой собственный вклад в общее дело внесут: «Правый флигель состоял из двух комнат с маленькой прихожей между ними. Там все тоже изрядно пришло в упадок, но мы прыгали от радости при мысли о том, как все будет выглядеть, если только удастся осуществить наши идеи по обустройству флигеля. Мы бросили жребий, кому достанется комната с утренним солнцем, а кому – с послеполуденным. Мне досталось утреннее солнце и вишня под окном, зато Черстин, кроме послеполуденного солнца, получила очаровательнейшую печь и самый лучший платяной шкаф» [5, с.7]. Именно этот эстетический момент представляется важнейшим для понимания авторского воспроизведения проблемы личностной ответственности.

Причина такого отношения дочерей к труду – в родительском примере. Мать в семье, на первый взгляд, – утонченная носительница черт богемности, отец – эксцентричный экстраверт с оригинальным чувством юмора, но в быту

и хозяйстве эти люди проявляют упорство в достижении цели, трудолюбие, понимание необходимости осмысленного подхода к начатому делу: «Мама, одетая в комбинезон, командовала битвой, как настоящий полководец. Она воодушевляла свои войска, перемежая добрые советы жуткими угрозами. Она рисовала стенные кухонные шкафы, выбирала обои и утешала папу, приходившего в отчаяние при мысли о том, сколько денег будет стоить такой ремонт. Папа частенько сидел в своем кабинете, читая книги по земледелию, а для нас было безумным удовольствием видеть, что кто-то так неистово занимается зубрежкой» [5, с. 9].

Важность демонстрации дочерям ответственного и сознательного отношения к любому делу – основа будущей самодостаточности личности. Принципиально важно (а особенно в свете критической морально-этической ситуации современности) научить младших членов семьи обязательному и осмысленному труду – моральному, физическому, эмоциональному. Способность проявлять активность в решении жизненных задач и сложностей – необходимое условие успешной социальной и моральной адаптации будущего самостоятельного человека. «Только семья способна передать формирующейся личности уникальное единство духовных и витальных ценностей, культуры общества и культуры конкретной социальной группы, поскольку только она является субъектом-носителем этого единства» [4, с. 46].

Основа жизни семьи сестер-близнецов в повести «Черстин и я» – взаимное уважение и любовь, господство общих интересов семьи, но в условиях внимания к интересам и устремлениям каждого – личностным, возрастным, психоэмоциональным.

Показателен вариант родительской любви, воспроизведенный в повести. Это любовь разумная, требовательная. Она там, где учат детей самостоятельности, выражают доверие, уважение к ним. Любовь ребенку необходима, но она должна быть умной: не уродующей его личность, а раскрывающей в нем все доброе и светлое. Любовь помогает ребенку относиться к себе как к личности.

Мать, настраивая дочерей на жизнь в Лильхамре, отмечает: «Только тот, кто работает и учится любить работу, может стать счастливым. Кроме того, ваш труд необходим усадьбе, и нам без вас просто не обойтись. Мы сможем сохранить усадьбу Лильхамра, если только все вместе с жаром возьмемся за дело, помните это!» [5, с. 15].

Труд, представляемый детям не как повинность, а как деятельность, приносящая удовольствие, позволяет дочерям стать ответственные, любознательнее, счастливее.

Автор описывает отношение Черстин и Барбру к работе в положительном, одухотворенном ключе.

Девочки старательно выполняют традиционную женскую работу, о чем говорит Барбру: «Мы сами сшили шторы, мы украсили кровати из орехового дерева колышущимися воздушными пологам, несмотря на слова Эдит, что это лишь собиратели пыли» [5, с. 11].

Кроме того, они успешно справляются со значительным количеством других обязанностей.

Барбру и Черстин оптимистично, с юмором подходят к совершенно новым, непривычным поручениям – не с целью забросить на половине пути сложное дело, а научиться качественно выполнять любую работу.

Барбру успеваешь отвезти молоко на молокозавод: «По дороге туда я с бешеной скоростью мчалась вниз по склонам всех встречных холмов. Молоко плескалось в бидонах, ну просто одно удовольствие, а я всерьез беспокоилась, что, пока я доеду, оно, сбиваясь, превратится в масло» [5, с. 14].

Уборка свеклы – процесс, выполнение которого также имеет свою специфику. Сестры стараются убирать урожай и задорно, и с соблюдением технологии одновременно: «В каждой ямке нужно было безжалостно убрать все свеколки, кроме одной, чтобы оставшаяся впитывала в себя солнце, и воздух, и корм и превратилась к осени в небольшой тяжелый овощ» [5, с. 32].

Следует отметить, что сестры, несмотря на статус детей хозяев усадьбы, не позволяют себе проявлений высокомерия относительно других жителей Лильхамры. Подтверждение тому – совместная работа во время сенокоса, когда каждый из трудящихся четко выполняет очередность уборочных действий: «Сенокос был в полном разгаре, и сенокосилки, которые тянули Блаккен и Мунтер, непрерывно стрекотали на полях. Лошадьми правил Юхан, а Улле и Ферм раскладывали сено на просушку. Следом за ними шла я и правила конными граблями, которые тянула Сиккан. А Черстин и Бленда, запряженная в воз, развозили подставки для сушки сена» [5, с. 42].

Данный момент является показательным в плане родительского воспитания в дочерях уважения к окружающим людям. Сущность человека определяется через призму отношения к другому человеку как к самоценности, к существу, олицетворяющему собой бесконечные потенции человеческого рода. Черстин и Барбру вырастут достойными людьми, уважающими себя и того, кто рядом.

К тому же, мать не перестает напоминать своим дочерям о чрезвычайно важных вещах: «Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними» [5, с. 48].

Барбру, размышляя о переменах в жизни их семьи, с удивлением ловит себя на мысли: «И вообще, разве это лето не было гораздо веселее – раза в два, – чем все прежние, которые мы обычно проводили на Западном побережье? Лежать на скале и жариться на солнце, пока не начнешь менять кожу, как змея, вероятно, в общем и целом не самое великое счастье в жизни» [5, с. 48].

Жизнь в Лильхамре, ставшей настоящим домом для героев повести, помогает Барбру испытать чувство гармонии, ощущения смысла существования: «Потому что Господь не мог создать ничего более сладостного, чем зеленые луга со всеми растущими там полевыми цветами и огороженными пастбищами, где береза, осина и рябина простирают к небу свою светлую зелень, чернолесье окутывает ландшафт мягкой вуалью, которая может заставить ступешаться самый злобный старый валун. А мелкие ясные внутренние озера сверкают то тут, то там и созданы лишь для того, чтобы и речи не было о каком-либо однообразии. Вот именно на лоне такой природы мне и хочется жить» [5, с. 22].

Таким образом, эмпатия является качеством, уровень сформированности которого отражает способность человека к сопереживанию, умению помо-

гать близким и нести за него ответственность. Произведения художественной литературы являются эффективным средством формирования эмпатии у будущих педагогов начального образования. Подбор соответствующих текстов художественной литературы и интерпретация их на занятиях по дисциплине «Детская литература в начальной школе» способствуют решению обозначенной проблемы. Воспитательное значение повести А. Линдгрена «Черстин и я» раскрывается в личной ответственности имеющего смысловую основу в объединяющем для данной повести мотиве семьи и семейных ценностей.

#### Список литературы

1. **Альгожина, А. Р.** Теоретические аспекты изучения эмпатии / А. Р. Альгожина, Г. Б. Капбасова, Г. А. Капашева // *Инновационная наука*. – 2019. – № 4. – С. 231–233.
2. **Валуйская, О. Р.** Интерпретативность как потенциальное свойство текста / О. Р. Валуйская // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2 : Языкознание*. – 2012. – № 2 (16). – С. 210–215.
3. **Карпова, Е. В.** Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е. В. Карпова, С. В. Коптева // *Ярославский педагогический вестник*. – 2019. – № 2 (107). – С. 114–121.
4. **Клемантович, И. П.** Любовь в семье как моральная ценность / И. П. Клемантович // *Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»*. – 2016. – № 5. – С. 659–661.
5. **Линдгрэн А.** Черстин и я / А. Линдгрэн. – URL: <http://www.rulit.me/books/scerstin-i-ya-read-260479-1>.
6. **Любезнова, Ю. В.** Влияние художественной литературы на духовно-нравственное воспитание обучающихся / Ю. В. Любезнова // *Проблемы педагогики*. – 2017. – № 1 (24). – С. 9–11.
7. **Погосян, Д. А.** Интерпретация художественного текста в лингводидактике / Д. А. Погосян // *Евразийский союз ученых*. – 2020. – № 5–8 (74). – С. 47–49.
8. **Соловцова, И. А.** Духовно-нравственное воспитание учащихся в современной школе: теоретические основания и способы организации / И. А. Соловцова // *Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе*. – Волгоград : Перемена, 2018. – С. 6–67.
9. **Хализев, В. Е.** Теория литературы / В. Е. Хализев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 2004. – 405 с.
10. **Яковлев, С. В.** Научные подходы к обоснованию механизма формирования индивидуальной системы ценностей / С. В. Яковлев // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. – № 8. – С. 181–192.
11. **Якупова, Г. Х.** Роль художественной литературы в воспитании студентов / Г. Х. Якупова // *Проблемы современной науки и образования*. – 2017. – № 28 (110). – С. 50–52.
12. **Юсупов, И. М.** Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты / И. М. Юсупов. – СПб., 1995. – 34 с.

Tyshhuk D. S.

**Formation of empathy among future primary education teachers  
on the example of works of fiction**

*The purpose of the proposed article is to consider the features of the formation of empathy among future primary education teachers on the example of works of fiction. The material for analysis is A. Lindgren's novella «Cherstin and I». The theoretical and methodological basis of this study consists of the works of Yu.V. Lyubozhnova, V.E. Khalizev, S.V. Yakovlev, G.H. Yakupova and others.*

**Key words:** *empathy, responsibility, artistic image, work of fiction.*

## Предпосылки становления и развития иноязычного образования в университетах Донбасса

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

**Ключевые слова:** гуманистическая модель, компетентностный подход, процессы системности и межпредметности.

До революции население Донбасса почти не знало грамоты, но уже в 30-х годах XX века появляется и расширяется система высших учебных заведений.

В 50-х годах уделяется большое внимание развитию системы высших учебных заведений, рассматриваются новые перспективы высшего образования в связи с потребностями экономики и общества.

Вклад в исследование вопросов развития высшего образования в 50-х годах XX века сделали Кравчук И. Н., Сергейчук А. Н..

В 1954 году по приказу Министерства образования УССР № 421 от 9 сентября 1954 года в город Горловка Сталинской области был переведен из города Белая Церковь Киевской области Белоцерковский педагогический институт иностранных языков, получив новое название: Горловский педагогический институт иностранных языков. Радостно встретили горловчане преподавательский состав и студентов первого в городе вуза. На торжественном митинге им были вручены ключи от нового четырехэтажного учебного корпуса [3, с. 55].

1954–1955 учебный год был временем освоения на новом месте, временем перехода на новые учебные планы и программы. В этом учебном году в институте уже функционировало 7 кафедр: английского языка, английской филологии, французского языка, французской филологии, педагогики и психологии, русского и украинского языков. В качестве самостоятельных дисциплин преподавалась физкультура и история стран, язык которых изучался [2, с. 5].

Наличие достаточно значительной площади позволило институту работать в одну смену. Количество студентов составляло на I курсе 95 человек, на II курсе – 114, на III курсе – 79, закончили обучение и получили дипломы 121 человек. Институт имел 2 факультета (английского и французского

языков), которые готовили в течение 4 лет специалистов со знанием одного иностранного языка. В институте работало и заочное отделение, где было четыре курса – 434 студента. Поэтому общее количество студентов составляло 842 человека. На заочном отделении, в отличие от стационара, срок обучения составлял 5 лет [3, с. 6].

В 1956 году в связи с ликвидацией Днепропетровского института иностранных языков часть его студентов была переведена в Горловку, в связи с увеличением количества студентов было принято решение – увеличить количество ставок преподавателей до 53.

При Горловском государственном педагогическом институте иностранных языков был открыт в 1959 году первый в СССР народный университет иностранных языков со сроком обучения три года. Занятия проводились на общественных началах студентами старших курсов и преподавателями института [3, с. 294].

Преподаватели института оказывали помощь учителям г. Горловки. При вузе постоянно работал методический семинар английского и французского языков.

Несколько преподавателей института (О. Т. Шерстюкова, Г. Г. Москаленко и т. д.) работали на протяжении 1959–1960 учебного года в нескольких школах г. Горловка.

Во второй половине 50-х – начале 60-х годов институт готовил учителей иностранного языка и украинского языка и литературы, учителей иностранного языка и воспитателей школ-интернатов. Обучение на стационаре в течение 5 лет. На заочном отделении обучались учителя иностранного языка – выпускники учительских институтов и педучилищ (их сразу зачисляли на третий курс). Заочники получали профессию учителя английского или французского языка [2, с. 7–8].

Таким образом, в 50-х годах особое внимание начинают уделять развитию высшего педагогического образования. Анализ проблемы показывает, что она нуждается в дальнейшем исследовании.

Необходимо сосредоточить усилия ученых на таких проблемах, как формирование научного потенциала в регионе, использование его потенциальных возможностей в производстве и социальном развитии общества.

В конце XX века речь шла о необходимости формирования гуманистической модели специалиста нового типа, всесторонне вооруженного основами знаний не только по избранной профессии, но и четкими мировоззренческими ориентирами, широким социальным мышлением, научным видением всеобщей картины мира. Прежде всего, к этому процессу привлекались преподаватели-гуманитарии, призванные по своему назначению стать главным рычагом и инструментом выработки ценностного горизонта студента, высокой духовной и нравственной культуры, активной жизненной позиции [5, с.2].

Гуманитарный фактор приобрел принципиальное значение, выступая важнейшим источником и предпосылкой системного реформирования всех звеньев образовательной инфраструктуры.

На этом этапе своего становления высшее образование нуждалось в других подходах к методологии, содержанию, раскрытию спектра индивидуаль-

ных возможностей будущего специалиста. Требования к профессиональной подготовке выпускников высших педагогических учебных заведений росли, актуализируя контекстно-профессиональную модель обучения, компетентностный подход, углубляя процессы системности и межпредметности знаний студента.

Происходило существенное расширение и укрепление гуманитарного компонента учебно-воспитательного процесса, создания и внедрения новых концептуальных устоев, форм и методов деятельности.

В этот период продолжается тенденция реорганизации педагогических институтов в университеты, которые постепенно становятся крупнейшими центрами подготовки учителей, в том числе и учителей иностранных языков.

За годы создания отечественной системы высшего образования сеть действующих вузов с правом подготовки будущих учителей иностранных языков возрастает, вводятся новые двухпрофильные специальности. Каждое учебное заведение имеет свою специфику деятельности и разные задачи при подготовке специалистов указанного профиля.

Профессиональную подготовку будущих учителей иностранных языков осуществляли и педагогические колледжи при выполнении ими требований отраслевых стандартов высшего педагогического образования [1].

Позже эта тенденция была осуждена, поскольку реорганизация повлекла за собой дефицит квалифицированных педагогических работников на региональном уровне [6, с. 189].

#### Список литературы

1. **Богданчик, Л. В.** Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Л. В. Богданчик // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : мат. Межд. заочн. науч.-практ. конф., 24 марта 2011 г. – Электросталь : Новый гуманитарный институт, 2011.
2. **Зеленин, Г. И.** Обзор инновационных методов обучения иностранным языкам в XX–XXI веке / Г. И. Зеленин, Ю. А. Ковалева. – URL: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/Pipo/2011\\_32-33/11zgimtc.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Pipo/2011_32-33/11zgimtc.pdf).
3. **Манукова, А. А.** Коммуникативный метод преподавания иностранного языка / А. А. Манукова // Деловой язык и методика его преподавания : сб. науч. тр. Вып. 11. – Пятигорск : ПГЛУ, 2012. – С. 51–55.
4. **Nunnan, D.** Learner-Centered English Language Education. – N. Y: Routledge, 2012. – P. 51–52.
5. **Довнар, Т. А.** Комплекс коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений для обучения устному иноязычному общению в контексте диалога культур / Т. А. Довнар // Вестник МЕНУ. – 2012. – № 1 (21), Серия 2 : Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск : МЕНУ, 2012. – С. 135–142.
6. **Еончарова, М. В.** Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению (на мат. спец. «Менеджмент», «Управление») : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Еончарова. – М., 2005. – URL: <http://nauka.pedagogika.com/pedagogi>

ka-13-00-02/dissertaciya-metodika-analiza situatsiy-v-obuchenii-studentov-in-oyazychnomu-professionalno orientirovannomu-obscheniyu.

**Fitsova U. R.**

**Prerequisites for the Formation and Development of Foreign Language Education at the Universities of Donbass**

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

**Key words:** *humanistic model, competence approach, processes of consistency and intersubjectivity.*

УДК 378.011.3 – 051:373.2:173

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

**Чеботарева Елена Владимировна,**  
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры  
лингвистики и технического перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля»  
*tarilencot@mail.ru*

## **Культура семьи и особенности ее формирования у будущих педагогов дошкольного образования**

*В статье обоснована сущность культуры семьи, выделены ее основные компоненты и продемонстрирована их взаимосвязь. Подчеркнута значимость формирования культуры семьи у студентов – будущих педагогов дошкольного образования в условиях высшего образовательного учреждения. Демонстрированы возможности дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников» в решении обозначенной проблемы.*

**Ключевые слова:** культура семьи, миссия семьи, семейная педагогика, будущие педагоги дошкольного образования.

Если процесс совершенствования семьи не имеет жесткой структуры, требующей неукоснительного выполнения, если он не возведен в ранг правила, обычая, то ее попросту сдует с дороги ветром перемен.

**С. Кови**

Молодые люди, вступающие в брак по любви, как правило, ожидают от совместной жизни много положительных моментов, поскольку ценнейшее чувство, завладевшее их сердцами, обладает духовной силой и способностью создавать семейное счастье. Однако, реальная жизнь такова, что со временем многие супружеские пары сталкиваются с рядом трудностей и проблем, которые не всегда удается разрешить мирно, что снижает качество их семейной жизни. Например, одной из причин неудовлетворенности браком, порождающей конфликтные ситуации между супругами, является рассогласованность ролевых ожиданий (я думала, что он будет зарабатывать деньги...; я думал, что она будет заниматься хозяйством...). Конфликтующие по разным причинам супруги, вместо того, чтобы использовать энергию любви в выработке конструктивного способа решения порой незначительной проблемы, зачастую совершают действия, разрушающие брак: обвиняют друг друга, предъявляют завышенные требования, оскорбляют, уходят в виртуальный мир, где совершают виртуальные измены, либо вообще уходят от решения проблемы, что еще больше усугубляет конфликт.

С. Кови – консультант по созданию крепкой семьи – автор книги «Семь навыков высокоэффективных семей» сравнивает семейную жизнь с полетом самолета, пилоты которого (члены семьи) следуют определенному курсу. В процессе движения к поставленной цели на самолет воздействуют различные факторы: ветер, дождь, турбулентность, человеческие ошибки и пр., по причине которых самолет вынужден отклоняться от курса и двигаться не в том направлении, что предписано планом полета. Пилоты, используя приборы, помощь диспетчеров и других самолетов, несмотря на отклонения от курса, все-таки приводят самолет в пункт назначения. Как подчеркивает С. Кови, и хорошим семьям свойственно сбиваться с курса, подобно самолету, но их отличает от других семей наличие цели, плана (курса движения) и мужественная решимость раз за разом возвращаться на главный путь [1].

Чтобы члены семьи осуществляли движение к намеченной цели и были способны снизить негативное воздействие некоторых внешних факторов, например, массовой культуры, технологий, социальной политики и др., необходимо непрерывно работать над совершенствованием семейной культуры. С нашей точки зрения, формированию семейной культуры следует уделять внимание в студенческие годы, используя потенциал аудиторных и внеаудиторных форм организации учебного процесса. Поскольку, как отмечает П. А. Решетов, наряду с получением профессии у молодежи завершается личностное самоопределение (около 30% студентов вступают в брак) [2]. Особое внимание формированию семейной культуры следует уделять в процессе подготовки педагогов дошкольного образования, одной из задач которых является сотрудничество с семьями воспитанников по культивированию семейных ценностей и на их основе возвращение поколения, способного к снижению негативных тенденций в семье как социальном институте.

Подготовка молодежи к семейной жизни в современных условиях отражена в исследованиях В. И. Барского, И. Н. Батуры, И. В. Гребенникова, И. В. Дубровиной, Е. И. Зритневой, С. В. Ковалева, И. А. Комаровой, Н. А. Максимовской, С. М. Пителина, Л. Л. Романова, М. В. Семиной, Т. А. Федоровой и др. Однако проблема формирования культуры семьи у будущих педагогов дошкольного образования остается недостаточно исследованной, что и стало целью нашей статьи.

Определимся с сущностью понятия «культура семьи». С. Кови под ней понимает «культуру взаимоотношений, где члены семьи глубоко, искренне, по-настоящему наслаждаются обществом друг друга, где есть ощущение общности ценностей и убеждений, где люди действуют и взаимодействуют по-настоящему эффективно, основываясь на принципах, которые управляют всей жизнью» [1]. Это культура, где акцент смещен с «я» на «мы», где осуществлен переход от независимости к взаимозависимости, где главным источником счастья является счастье других.

Высокая семейная культура – это «мы»-культура, позволяющая сообща выбирать цель и вместе к ней двигаться, стараясь приносить пользу обществу в целом и другим семьям в частности. Именно такая культура позволит членам семейного коллектива справиться с различными проблемами как внутреннего, так и внешнего характера.

Высокая семейная культура может быть развита в семьях, выработавших общую систему ценностей, руководствуясь которой они будут следовать к достижению поставленной цели, т. е. осуществлять миссию, обуславливающую смысл жизни семьи. Можно сказать, что это своеобразный семейный документ, в котором прописываются ожидания по отношению друг к другу; условия, в которых будут воспитываться дети, жить и наслаждаться жизнью все члены семьи; интеллектуально и духовно развиваться и т. д.

Членам семьи важно осознать ценность такого документа и подойти к его созданию очень ответственно. Ведь когда человек отправляется в долгожданный отпуск, то он заранее планирует каждый свой день, чтобы получить от него максимум удовольствия, восстановить силы и здоровье, утраченные в течение года. Отправляясь, например, в путешествие вдвоем-втроем люди вырабатывают совместный план отдыха так, чтобы он удовлетворял интересы и потребности всей компании. Аналогично, и даже более ответственно (поскольку семейная жизнь длится гораздо дольше отпуска и выполняет большее количество функций, значимых для человека), необходимо подходить к созданию совместного плана жизни семьи. Целесообразно первую редакцию миссии выработать еще до вступления в брак, когда чувства свежи и будущие супруги готовы слушать и принимать друг друга сердцем и разумом. Скрепив чувства брачными узами, молодоженам целесообразно уделить внимание коррекции семейной миссии, учесть некоторые нюансы, обстоятельства, которых не было до создания семьи (общий быт, более тесное общение с новыми родственниками и т. д.). Для супругов открывается уникальная возможность начать писать историю своей семьи, где будет царить любовь, нежность и высокая культура взаимоотношений; историю, которая может стать примером для последующих поколений.

Создавая семейную миссию, важно учесть положительный опыт предыдущих поколений, а то, что негативно влияло на отношения в родительских семьях, необходимо исключить как деструктивный элемент. Например, в родительской семье одного из супругов отец и мать часто выясняли отношения в присутствии детей, причем каждый старался привлечь их на свою сторону. Дети от этого страдали, поскольку оба родителя были для них дороги. Молодоженам, еще не имеющим детей, но уже работающим над созданием миссии, стоило бы сделать акцент на том, чтобы такая ситуация в их семье не повторялась. Супругам важно обменяться воспоминаниями детства, опытом отношений с родителями и из него выделить то, что могло бы быть успешно «пересажено» в новую семью.

Исключительное значение семейная миссия приобретает с рождением детей, поскольку их необходимо воспитывать, развивать, а для этого родителям важно выработать единую систему ценностей и требований, на основе которой будет осуществляться процесс воспитания. Привлечение детей к созданию (а в некоторых семьях и коррекции) миссии способствует формированию у них чувства принадлежности к своей семье, ответственности за общие дела, за развитие семейного коллектива.

С. Кови предлагает несколько образцов семейной миссии, созданных разными семьями, в которых отражены ценности и убеждения супругов и их

детей. Например, миссия семьи С. Кови, созданная совместно с супругой и девятью детьми, состоит в «том, чтобы быть источником веры, порядка, истины, любви, счастья и покоя и предоставлять возможность каждому стать ответственно независимым и в то же время эффективно взаимозависимым человеком, способным служить достойным целям общества» [1].

В семье важно заботиться о развитии культуры каждого ее члена, что, безусловно, способствует развитию в целом культуры семьи. Для этого С. Кови предлагает развивать в себе уникальные человеческие дарования: самосознание, совесть, независимую волю и воображение [1]. Взрослым членам семьи важно помнить, что ведущим методом воспитания детей является пример. Поэтому необходимо на основе развитого самосознания непрерывно работать над самосовершенствованием положительных характеристик и качеств, которые будут служить в воспитании детей примером для подражания. Это уникальное дарование позволяет также разобраться в очень тонких вопросах семейных взаимоотношений, понять Другого и выстроить работу по самоизменению и самосовершенствованию. Воля, как уникальное дарование, делает человека более сильным и целеустремленным в реализации жизненной программы. Воображение позволяет нарисовать картину будущего – образ идеальной семьи, к которому следует стремиться. Совесть – внутренний моральный компас, регулятор поведения человека – не позволит сбиться с намеченного курса. Только в совокупности эти человеческие дарования будут работать на развитие культуры семьи, и, соответственно, успех семьи и каждого ее члена.

Культура семьи является сложным образованием, состоящим из ряда компонентов. Анализ научной литературы позволил нам выделить такие основные компоненты, как: культура здоровья, эмоциональная культура, культура общения, хозяйственно-экономическая культура и культура досуга. Эти компоненты, подобно живительным ручейкам, питают семейное благополучие, и чем выше уровень их синергии, тем выше уровень культуры семьи.

Формирование высокого уровня семейной культуры С. Кови предлагает осуществлять путем освоения и применения семи навыков высокоэффективных семей.

1. Быть проактивным, т. е. на основе развитых вышеупомянутых человеческих дарований, выработанной системы ценностей, осуществлять жизненный выбор и добиваться перемен изнутри наружу (через самоизменение повышать качество семейной жизни и далее влиять на изменение общества к лучшему).

2. Представлять конечную цель путем создания супружеской и далее семейной миссии.

3. Уделять главное внимание главным вещам, т.е. организовать жизнь членов семьи для решения приоритетных задач, выраженных в положениях личной, супружеской и семейной миссии.

4. Мыслить в духе обоюдной победы, когда все члены семьи думают об интересах друг друга, поддерживают и проявляют взаимоуважение, разрабатывают взаимовыгодные соглашения (победа/победа).

5. Стараться понимать Других, а потом – быть понятым.

6. Добиваться синергии, т. е. все члены семьи максимально используют сильные стороны друг друга, уважая и ценя различия между собой.

7. «Затачивать пилу», т. е. осуществлять подзарядку по четырем основным направлениям: физическому, социально-эмоциональному, духовному и интеллектуальному [1].

Становление и развитие культуры семьи происходит благодаря формированию каждого компонента. Культура здоровья семьи предполагает жизнедеятельность по здоровьесберегающей программе: правильное питание, сон, отдых, закаливание, физкультура, стремление к достижению внутренней и внешней гармонии, потребность и стремление к обретению духовности как наивысшего уровня саморегуляции (способность познания себя и мира, саморазвитие, проявление активности в социально-созидающей деятельности и т. д.). Благодаря культуре здоровья семья, сохраняя здоровый дух, жизнерадостность и позитивный настрой, движется к поставленной цели.

Эмоциональная культура создает и поддерживает позитивную эмоциональную атмосферу, в которой все члены семьи сорадуются, сопереживают, сострадают, сочувствуют и оказывают друг другу поддержку в любой жизненной ситуации. Эмоциональная культура является основой формирования культуры общения в семье: установление конструктивных супружеских и детско-родительских отношений, достижение взаимовыгодных соглашений между всеми членами семьи (модель победа-победа), сотрудничество членов семьи в решении разнообразных задач и проблем, формирование жизненного сценария ребенка, имеющего положительный вектор развития и становления как личности.

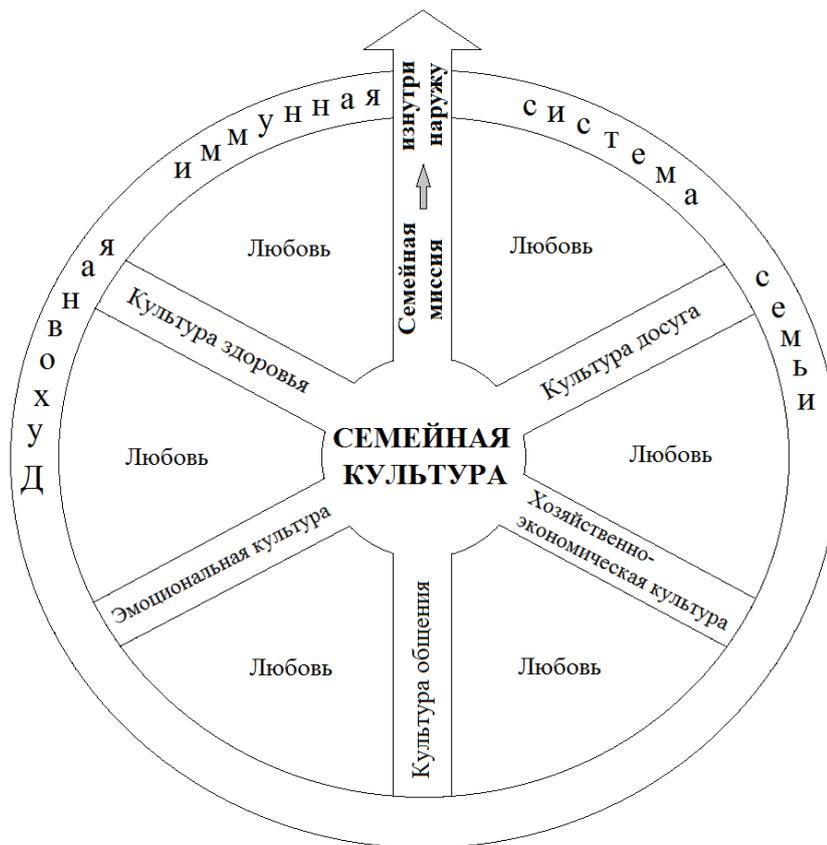
Благодаря хозяйственно-экономической культуре семьи обеспечиваются условия для сна, отдыха, питания и т. д., что достигается формированием и распределением бюджета, домашних обязанностей между членами семьи, поддержанием чистоты и порядка в доме, закупкой продуктов, приготовлением еды, уходом за одеждой, мебелью, обувью и т. д.

Культура семейного досуга способствует восстановлению сил, духовной подзарядке, получению удовольствия, позитивных эмоций и повышению культурного уровня членов семьи. Организация семейного досуга обеспечивается «затачиванием пилы» (С. Кови), благодаря чему сохраняется и укрепляется здоровье всех ее членов.

Выделенные компоненты культуры семьи взаимосвязаны, поддерживают и подпитывают друг друга. Например, налаженный быт (хозяйственно-экономическая культура) способствует процветанию культуры досуга. Разумное распределение домашних обязанностей и времени на их выполнение дает возможность членам семьи выделить время на посещение культурных мероприятий, общение с родственниками и друзьями и т. д. Созданное эстетическое домашнее пространство располагает к приятному общению, проведению качественного времени в кругу семьи. Организованное здоровое питание в семье является одним из условий формирования культуры здоровья. В то же время эмоциональная культура и культура общения способствуют формированию духовного и психического здоровья семьи.

Пространство Любви, созданное супругами, их непрерывная работа по совершенствованию взаимоотношений (на основе вышеупомянутых навыков

(по С. Кови) способствует созданию особенной духовной иммунной системы, защищающей, подобно озоновому слою от космических лучей, семью от негативного воздействия внешних факторов (см. рис.).



### Семья – остров духовной жизни (И.А. Ильин)

Напитываясь энергией Пространства Любви, члены семьи, максимально используя сильные стороны друг друга, идут к поставленной цели, т. е. к выполнению семейной миссии. При этом используется такой подход, как «изнутри наружу» – инициация перемен через изменение себя, а не изменение других. В семье с высоким уровнем семейной культуры родные понимают значимость самоизменения и проявляют активность в этом процессе. Такая семья ответственна перед государством за качественное выполнение основных функций (репродуктивной, воспитательной, досуговой, коммуникативной и др.), за духовное оздоровление общества через оздоровление членов семьи, в целом всей семьи.

Акцентируем внимание на практических аспектах решения нашей проблемы. Большим потенциалом в формировании семейной культуры будущих педагогов дошкольного образования обладает такая дисциплина, как «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников», изучаемая студентами на 1 курсе направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

Дошкольное образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование. Дошкольное образование. Логопедия».

Согласно рабочей программе дисциплины, нами разработано практическое занятие «Культура семьи», на котором студентам предлагается выполнить ряд практических заданий.

Задание № 1. Прочитайте шестую беседу из книги В. А. Сухомлинского «Родительская педагогика». В чем состоит миссия семей, представленных ученым в беседе?

Задание № 2. Прочитайте отрывок из произведения А. С. Макаренко «Книга для родителей». Охарактеризуйте культуру семьи Веткина Степана Денисовича. Что в семейной педагогике Степана Денисовича Вам импонирует? Что бы Вы перенесли в свою семейную педагогику?

Задание № 3. Прочитайте рассказ «Мама» из книги Л. Г. Матрос «Красота спасет мир, если мир спасет красоту». Охарактеризуйте культуру семьи, представленной в произведении. Какие ошибки были допущены супругами?

Задание № 4. Прочитайте отрывки из книги Н. Ю. Абгарян «Счастье Муры» (главы «Вася Прохвостов» и «Счастливая развязка»). Как Вы думаете, каковы причины негативного поведения Васи Прохвостова? Развитию каких компонентов культуры семьи следует уделить внимание Прохвостовым? Почему один разговор с Мурой (пятилетней девочкой) оказал положительное воздействие на мальчика?

Задание № 5. Большое значение в повышении уровня культуры семьи имеет способность ее членов управлять своими эмоциями (эмоциональная культура семьи). Прочитайте отрывок из книги А. К. Вестли «Папа, мама, бабушка, восемь детей и грузовик» (глава «Три раза бегом вокруг квартала»). Отец семейства выбрал для себя бег как способ успокоения. Его же он рекомендовал и своим детям. Почему этот способ оказался эффективным? Какие еще можно использовать способы управления эмоциями?

Задание № 6. Прочитайте отрывок из книги А. К. Вестли «Папа, мама, восемь детей и грузовик» (глава «Маленький гость – большое событие»). Предложите свои варианты превращения маленькой квартиры в интересное пространство для отдыха или «путешествия».

Задание № 7. Прочитайте отрывок из книги Р. Берман «Баловать нельзя контролировать. Как воспитать счастливого ребенка» («Позаботьтесь о себе»). Предложите способы самоподзарядки энергией. Обоснуйте их эффективность для повышения качества выполнения супружеских и родительских функций.

Итак, подготовку студенческой молодежи к выполнению важнейших семейных ролей – супруга и родителя важно осуществлять задолго до вступления в брак, поскольку это сложный процесс, включающий: осмысление будущими супругами значимости нравственного союза между мужчиной и женщиной, над укреплением которого необходимо непрерывно трудиться; постижение науки по ведению домашнего хозяйства; осмысление значимости выполнения родительской миссии; познание искусства воспитания и др., что в целом способствует формированию культуры здоровья семьи, эмоциональной культуры, культуры общения, хозяйственно-экономической культуры и культуры семейного досуга, в целом формированию культуры семьи. Решению

обозначенной нами проблемы в значительной степени способствует освоение будущими педагогами дошкольного образования дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников». Данная дисциплина нацелена не только на решение задачи формирования культуры семьи, но и на развитие у будущих специалистов потребности и способности культивировать среди родителей воспитанников семейные ценности и традиции, тем самым укрепляя семью как социальный институт.

#### Список литературы

1. Кови, С. 7 навыков высокоэффективных семей. Попурри / С. Кови. – 2016. – 432 с.
2. Решетов, П. А. Педагогические условия совершенствования подготовки студентов вузов к семейной жизни : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / П. А. Решетов. – М., 2004. – 226 с.

Chebotareva I. V.,  
Chebotareva E. V.

#### Family culture and peculiarities of its formation in future teachers of pre-school education

*The article substantiates the essence of family culture, identifies its main components and demonstrates their interrelation. The importance of the formation of family culture in students – future teachers of pre-school education in higher education institutions is emphasized. The possibilities of the discipline «Family pedagogics and home upbringing of pre-school children» in solution of the indicated problem are demonstrated.*

**Key words:** family culture, family mission, family pedagogics, future teachers of pre-school education.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.016:808.1:502

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

**Сухина Ольга Васильевна,**  
магистрант кафедры дошкольного образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*suxinao@list.ru*

### Роль художественного слова в развитии у старших дошкольников представлений о природе Луганщины

*В статье раскрыты понятия «слово», «художественное слово», конкретизированы особенности воздействия художественного слова на человека, определены формы художественного слова – прозаическая и поэтическая, раскрыты функции художественного слова, особенности влияния художественного слова на развитие детей старшего дошкольного возраста, в том числе представлений о природе Луганщины.*

**Ключевые слова:** слово, художественное слово, старший дошкольник, наблюдение, познавательный интерес.

Окружающий мир, который осваивает дошкольник, является ценнейшим источником познания. Благодаря чувственному ознакомлению с предметами и явлениями окружающего мира, ощущениям и восприятию ребенок познает отдельные признаки, свойства предметов, которые непосредственно воздействуют на его органы чувств. Чувственное познание мира природы (сенсорное воспитание) дает «пищу» для развития у дошкольника мыслительных операций, познавательных процессов и способностей.

«Пищу» для познавательного развития дошкольников нам также дает искусство как творческое отражение окружающего мира, воспроизведение действительности в художественных образах. Ученые называют этот ценнейший вид человеческой деятельности специфической формой практико-духовного освоения действительности, обладающей мощным познавательным и воспитательным потенциалом. Поэтому целесообразно в качестве источника познания в процессе формирования у старших дошкольников познавательного интереса использовать произведения искусств, в частности, художественное слово.

К сожалению, в век информатизации наблюдается значительное снижение роли книги, литературных произведений как одного из источников по-

знания и овладения родным языком, соответственно, стал снижаться интерес детей к чтению. По данным ряда исследований (А. Д. Андреева, А. Ф. Костенко, Т. Н. Ломбина, О. В. Юрченко и др.), уже в дошкольном возрасте дети предпочитают чтению просмотр телевизионных передач и мультфильмов, компьютерные игры.

Подтверждением выбора такого вида искусства, как художественное слово в качестве основного средства в решении нашей проблемы, являются результаты исследований учеными его природы, особенностей воздействия на человека. Так, исследователи определяют этот вид человеческой деятельности как способ усовершенствования природы человека в ее целостности, способ сохранения человеческого достоинства (Ф. Шиллер); способ духовного общения людей (Л. Н. Толстой); полюс экспериментирования, средство познания человека (Ю. М. Лотман); социализирующий фактор, способ духовного развития личности (Ю. У. Фохт-Бабушкин); способ постижения ценностей (М. С. Каган); способ познания и понимания мира (Д. С. Лихачев); способ развития умения «видеть» и «слышать» окружающий мир; способ переживания, познания чувств и овладения ими (Б. М. Теплов); развитие, становление личности особым, присущим искусству способом (М. М. Бахтин); средство питания духовной оси ребенка (Ш. А. Амонашвили).

Значение *слова*, его стилистическая окраска имеют огромное значение в словесном искусстве, определяя тот материал, из которого строится художественный образ. Также *слово* является жанром древнерусской литературы («Слово о полку Игореве»).

Ученые сравнивают *слово* со строительным материалом: слово, оставаясь самим собой по происхождению, по грамматической форме, может принимать различные значения в зависимости от условий, от окружения, от той цели, которую поставил человек, используя слово (И. С. Баций). А. А. Потемня считает, что это не только материал поэзии, как мрамор для скульптуры, но и сама поэзия, поскольку в поисках точного слова автор перебрасывает «тысячи тонн словесной руды», чтобы найти слова, способные передать его мысль, чувства, мнение, «которое наиболее соответствовало бы его взглядам на жизнь, на изображаемые явления» [6].

Исследователями определено, что художественное слово существует в двух распространенных формах – прозаической и поэтической (стихотворной). Причем искусством слова когда-то считали именно стихотворную речь, а проза (простая, обычная речь) использовалась в науке, религии, политике и т. п. Образность речи художественных произведений порождает поэтическую речь.

Художественную литературу нередко называют искусством искусств: художественная речь, обращаясь непосредственно к воображению читателя, способна воспроизвести и движения, и пластику, и звуки, и психологию героя, и его философское мировосприятие, то есть всю сложность жизни и человеческих чувств в самых разнообразных формах их проявления. В этом специфика и сила художественного рисования словом, изобразительные возможности языка как материала словесного искусства. И поэтому происходит определенное выделение художественной литературы – «литература и искусство» [1].

Восприятие художественного произведения все время опирается на жизненный опыт читателя. Нетрудно понять, что богатство, яркость воспринятой картины, образа будут тем сильнее, чем богаче будет жизненный опыт самого юного слушателя-читателя.

В художественном слове, как в средстве формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста, важное место занимают *зрительные картины*: писатели создают и пейзаж, и внутренний вид помещения, и образы конкретных предметов, ярких вещей (В. Я. Брюсов, И. А. Бунин, С. А. Есенин, М. Ю. Лермонтов, А. С. Пушкин, И. С. Тургенев, Ф. И. Тютчев, К. Г. Паустовский и др.).

Не меньшее значение в восприятии художественной литературы старшими дошкольниками имеют и *слуховые образы*, в которых словом передается разнообразие звукового проявления жизни. И здесь выдающиеся мастера слова достигают непревзойденной точности, выразительности.

Художественное слово способно творить иллюзию живой, полнокровной жизни. И задача читателя – научиться наиболее полно воспринимать все то, что передает ему писатель художественным словом [Бахтин]. Художественным словом можно создать *звуковую картину*, передать динамику какого-то события, передать человеческие чувства, переживания, взгляды героя или автора на жизнь. Например, в отрывке из поэмы Н. А. Некрасова «Мороз, красный нос»: «Не ветер бушует над бором, не с гор побежали ручьи...» автор идет к ребенку со словесной картиной, а он воспринимает эту картину, дополняя, обогащая ее личным представлением, собственными образами, опытом.

Художественное слово как материальный носитель образности в литературе – явление полифункциональное, что обусловлено полифункциональностью собственно искусства – высшей формы эстетической деятельности человека. Искусство слова через художественное слово реализует в целом эстетическую задачу преобразования мира по законам красоты, оказывает влияние на формирование мировоззренческих ориентиров личности.

Таким образом, *художественное слово* мы определяем как эстетически значимое творческое отражение и преобразование действительности в словесно-образной форме, использование которого в качестве педагогического средства способствует расширению кругозора ребенка старшего дошкольного возраста, эмоциональному обогащению его познавательной деятельности, развитию способности отзываться на яркую, образную речь.

Основной целью раздела «Художественная литература» Примерной образовательной программы дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства» является формирование и развитие интереса и любви к чтению, развитие литературной речи [8, с. 25]. Это значит, что воспитатель должен вводить ребенка в богатый мир художественных образов, отражающих явления природы, жизнь и взаимоотношения людей, развивать эмоциональное отношение к ним, учить различать прекрасное, доброе и жестокое, злое.

Художественное слово, как считают А. В. Запорожец и Н. Н. Поддяков, оказывает огромное влияние на интеллектуальное, умственное, творческое, психологическое и психофизиологическое развитие ребенка. Чтение разви-

вает художественно-речевые навыки, формирует нравственную и культурную сторону ребенка, передает представления о жизни, труде, об отношении к природе, развивая тем самым социальный опыт и трудовую деятельность дошкольника [7]. Основная задача художественного слова – *научить ребенка думать* над происходящим вокруг, анализировать и делать выводы.

В. А. Сухомлинский утверждал, что чтение книг открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений [9]. Художественная литература уже в дошкольном возрасте выполняет важные задачи воспитания в целом, развивает мышление и воображение, обогащает эмоции, дает прекрасные образцы литературного языка детям. Художественная ценность литературы заключается в подаче обобщенных жизненных явлений, создании художественной модели реального мира.

Художественная литература – уникальная область человеческого духа: средоточие мысли, образов, переживаний, *выраженных посредством слов* в яркой, образной, эмоциональной форме. Важность приобщения дошкольника к красоте родного слова рассматривается в трудах педагогов (Е. И. Тихеевой, К. Д. Ушинского, Е. А. Флериной), психологов (Л. И. Айдаровой, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна) и лингвистов (Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича).

Исследования Р. Л. Боши, О. С. Ушаковой подтверждают значительные возможности дошкольников в восприятии и понимании средств художественной выразительности, использовании их в собственной речи.

Исследователи указывают, что художественное слово для детей выполняет следующие функции:

– *воспитательная и познавательная функции*, что является первоосновой любого обучения;

– *коммуникативная функция* способствует привлечению юного читателя к художественному слову, помогает лучшему пониманию себя, выражению своих мыслей и чувств;

– *эстетическая функция* – воспитание эстетического вкуса, чувства прекрасного, понимание истинного в художественной словесности;

– усиливает каждую из вышеуказанных функций *гедонистическая* (функция наслаждения, удовольствия) [10].

Следует подчеркнуть, что при создании произведения выполняются и определенные требования к языку художественного слова, так как оно призвано обогащать словарь и готовить юного читателя к жизни. А. А. Потебня: «Язык, который наиболее воспринимает ребенок – это литературный, точный, образный, эмоциональный» [6].

Язык поэзии отличается своими художественно-эстетическими качествами, а именно: красочностью, красотой, выразительностью. Поэзия (от греч. *poiēsis* – творчество) – художественно-образное словесное творчество [5; 10]. Используется оно и в переносном смысле как обаяние, привлекательность, иногда даже как синоним художественной литературы. О. С. Ушакова рассматривает поэзию, прежде всего, как стихотворную форму художественного слова.

Итак, под *поэтическим словом* понимаем не только стихотворные произведения русских поэтов, но и устное поэтическое творчество русского народа,

в частности, такие его образцы, как скороговорка, считалка, загадка, забава, потешки, пословицы, поговорки.

Анализ научной литературы показал, что к художественному слову детей дошкольного возраста в основном применяют педагогический и психологический подходы.

*Педагогический* подход к художественному слову для детей рассматривает его в основном как вспомогательное средство в обучении и воспитании детей. Очевидность того факта, что художественное слово для детей способствует адаптации ребенка в социуме, формированию нравственных ценностей, бесспорна. Взрослый, создающий произведения для детей, передает им опыт личного представления о мире, невольно принимает на себя функции учителя, воспитателя. Художественное слово для младшего читателя, кроме того, несет немало познавательной информации. Это отчетливо иллюстрируют, в частности, анималистические тексты для дошкольников, имеющие многочисленные сведения из жизни флоры и фауны (В. В. Бианки, Н. М. Павлова, М. М. Пришвин, Н. И. Сладков, Г. Я. Снегирев, Е. И. Чарушин и др.).

*Психологический* подход понимания специфики художественного слова для дошкольников предполагает учет возрастных особенностей адресата, а также умение писателя ассимилироваться с детской аудиторией, находить с ней общий язык. К. И. Чуковский отмечал: «Писать о детях и писать для детей – разные вещи. Во втором случае задача гораздо сложнее – одного таланта недостаточно» [4].

Итак, *художественное слово для детей* – это мир художественных произведений о личности ребенка и все, что его окружает. Оно является органической составляющей общей литературы со всеми присущими ей свойствами, при этом ориентированной на интересы читателя-ребенка. Художественное слово имеет художественную специфику, адекватную детской психологии. Важнейшие функции этой литературы – давать ребенку эстетическое наслаждение и способствовать формированию его личности. Детская литература – это та литература, которая соответствует уровню детских знаний, их психологическому развитию и имеет свои жанровые и художественные особенности, соответствующую тематику и техническое оформление. Детская литература поднимает те же проблемы, что и вся художественная литература вообще. Она изображает настоящую действительность.

В трудах таких ученых, как Я. А. Коменский, Ф. Фребель, М. Монтессори, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, В. А. Сухомлинский и др., отражено значение природы в воспитании и развитии ребенка.

Познание ребенком окружающего мира начинается с ощущений, которые появляются в процессе воздействия предметов, объектов и явлений природы на его органы чувств. И. П. Павлов доказал, что физиологической основой служит совместная деятельность зрительного, слухового, кожного, обонятельного и других анализаторов. Чем больше анализаторов участвуют в восприятии, тем точнее, богаче, ярче и содержательнее представление. Именно природный мир является богатым и доступным средством познания для детей.

Психолого-педагогические исследования (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. А. Куликова) подтверждают

ют тот факт, что в дошкольном возрасте познавательный интерес проявляется как стремление ребенка проникать во все многообразие окружающего мира, отражать в сознании причинно-следственные связи и отношения, закономерности. Поскольку восприятие дошкольников является чувственным – для них важно увидеть, дотронуться, «почувствовать» реалии мира. Познание природного мира должно быть наглядным. Поэтому основным методом ознакомления дошкольников с особенностями природы Луганщины является наблюдение. Данному методу принадлежит особая роль в познании детьми природы, поскольку он базируется на чувственном восприятии, обеспечивает живой контакт детей с реальными объектами природы, в результате чего у детей формируются реалистичные представления об объектах природы и связи между ними. Приобретенные чувственные образы у детей помогают возникновению собственных суждений, выводов.

В педагогической литературе наблюдение рассматривается как: важный психический процесс (Г. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн), вид познавательной учебной деятельности (Б. Г. Ананьев), метод обучения (Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.).

В старшем дошкольном возрасте знания детей расширяются и углубляются в процессе систематических, длительных наблюдений, организуемых воспитателем.

Наблюдения за изменениями в природе и погоде развивают у детей познавательный интерес: пытливость, любознательность. В процессе наблюдения воспитатель поддерживает интерес детей, руководит их высказываниями, сообщает им новые сведения, задает вопросы, которые направляют внимание детей в желаемую сторону, к нужному объекту, зачитывает подходящее стихотворение, пословицу, поговорку, загадку, побуждает детей к дальнейшим наблюдениям. Например, в процессе наблюдения за поведением соек воспитатель направляет внимание детей на самые характерные особенности птицы: окрас, поведение, издаваемые звуки – громкие, неприятные уху; особенности добычи пищи – бросает орех об асфальт, прячет его в землю. Живой обмен мнениями, направляемый воспитателем, помогает детям обобщать полученные представления, делать выводы, заключения.

Для эффективного проведения наблюдения воспитатель должен помнить о значительном влиянии художественного слова: стихотворений, маленьких текстов для усиления эффекта знаний об объекте, загадок, пословиц, поговорок [2; 3; 5]. Именно использование художественного слова поэтов и писателей нашего края во время наблюдения имеет особое значение для развития детей дошкольного возраста и дает заметный эффект, снимая психологическое напряжение, настраивает на доброжелательное и позитивное отношение ко всему живому.

В качестве педагогической поддержки педагогами кафедры дошкольного образования ЛГПУ был подготовлен и издан сборник избранных произведений писателей Луганщины «Душа Луганщины в художественном слове» [5].

Объекты любования, наблюдения воспеты народом в фольклоре. Поэтому для активизации эмоционально-образного мышления и воображения дошкольников целесообразно подбирать соответствующий отечественный

художественный материал: стихотворения, сказки, легенды, пословицы, поговорки, загадки. Это позволит педагогу приблизить детей к пониманию эстетического своеобразия луганских пейзажей, углубит и укрепит эмоциональную связь с родным краем [5; 11, с.196]. Произведения Л. И. Деевой, В. Н. Зорик, О. В. Макасейвой, Н. Мавроди, В. М. Мостового, Л. И. Парамоненко, С. Э. Тишкиной, А. Б. Фрольченковой, А. М. Юдиной и др. в сочетании с непосредственным наблюдением и деятельностью детей в природе будут способствовать воспитанию у детей интереса и внимания к родной природе, созданию основы для глубокого понимания природы Луганщины, любви к ней.

Таким образом, результаты наблюдений за погодой и природой, осуществляемые взрослым вместе с ребенком, умело подкрепленные природоведческими литературными произведениями луганских поэтов и писателей, способствуют развитию у старших дошкольников представлений об особенностях природы Луганщины, формированию первичных представлений о причинах и следствиях, развитию познавательного интереса, воспитанию любви к природе Луганского края, активного и бережного отношения к ней.

#### Список литературы

1. **Бахтин, М. М.** Язык в художественной литературе / Бахтин М. М. // Собр. соч. : в 7 т. : Т. 5. – М., 1996. – С. 287.
2. **Веретенникова, С. А.** Четыре времени года : книга для воспитателя детского сада / С. А. Веретенникова, А. А. Крылова. – М. : Просвещение, 1971. – 192 с.
3. **Виноградова, Н. Ф.** Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой : пособие для воспитателя дет. сада / Н. Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1982. – 112 с.
4. **Гриценко, З. А.** «Пришли мне чтения доброго...» : пособие для чтения и рассказывания детям 4–6 лет (с метод. рекомендациями) / З. А. Гриценко. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2004. – 144 с.
5. **Душа Луганщины в художественном слове** : сборник избранных произведений писателей Луганщины : в 2 ч. : Ч. 2 : Проза и поэзия для детей / сост. : И. В. Чеботарева, С. В. Короткова, И. А. Лащенко, Е. В. Чепурченко; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : Книта, 2019. – 228 с.
6. **Потебня, А. А.** Полное собрание трудов : мысль и язык / А. А. Потебня; подг. текста Ю. С. Рассказова, О. А. Сычева; ком. Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 268 с.
7. **Поддьяков, Н. Н.** Развитие допонятийных форм мышления в дошкольном детстве : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н. Н. Поддьяков; АПН СССР; НИИ общ. и пед. психол. – М., 1978. – 47 с.
8. **Примерная образовательная программа** дошкольного образования Луганской Народной Республики «Страна детства». – Луганск : Пресс-экспресс, 2021. – 413 с.
9. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1977. – 382 с.

10. Ушакова, О. С. Знакомим дошкольников с литературой: конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – М. : Сфера, 2005. – 224 с.
11. **Художественно-эстетическое развитие детей** дошкольного возраста : материалы Открытого круглого стола (г. Луганск, 12 апреля 2022 г.) / гл. ред. И. В. Чеботарева; ред. кол.: Е. В. Сапрыкина, Е. В. Чепурченко, А. А. Шматченко, Е. В. Царенная, С. В. Короткова ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – 228 с.

**Laschenova I. A.,  
Sukhina O. V.**

**The role of the artistic word in the development of ideas about the nature of  
the Luhansk region among older preschoolers**

*The article reveals the concepts of “word”, “artistic word, specifies the features of the influence of the artistic word on a person, defines the forms of the artistic word - prosaic and poetic, reveals the functions of the artistic word, the features of the influence of the artistic word on the development of children of senior preschool age, including ideas about nature of the Luhansk region.*

**Key words:** *word, artistic word, senior preschooler, observation, cognitive interest.*

УДК 373.016:1/3+7/9-024.84

**Дятлова Елена Николаевна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедры истории Отечества,  
проректор по научно-педагогической работе  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*dyatlova-elena@list.ru*

**Харченко Сергей Яковлевич,**  
д-р пед. наук, профессор,  
профессор кафедры социальной работы  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

## **Система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы (модель организации образовательного процесса)**

*Статья посвящена изучению проблемы формирования знаний. Проанализированы теоретические основы создания педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Система включает компоненты и подкомпоненты, обеспечивающие действенность системы, а также качество формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся разных типов школ. Предлагаемая модель педагогической системы учитывает факторы её практической реализации в образовательных организациях основного и среднего общего образования.*

**Ключевые слова:** формирование знаний, социально-гуманитарное знание, общеобразовательная школа, педагогическая система, компоненты педагогической системы.

Общая характеристика процесса формирования знаний, представленная в современной педагогической теории, позволяет говорить о нём как о сложном психолого-педагогическом комплексе действий, которые реализуются в практике образования в системе учёта психических, психологических, дидактических и методических факторов. Практическое решение проблем формирования знаний должно осуществляться посредством системной организации, включая её реализацию на уровне определения целей обучения, конструирования содержания образования, что должно найти отражение в нормативных документах, регламентирующих учебный процесс, выстраивания педагогической системы в совокупности её составляющих, дидактического проектирования учебного процесса, а также его методического конструирования; на уровне организации взаимодействия субъектов образовательного процесса – на основе используемой методики обучения, прогнозирования, корректировки и получения результатов усвоения. Выстроить такую систему не только эмпирически, но практически, с высокой степенью гарантированности получения результата, чрезвычайно сложно и, прежде всего, потому, что данная система должна учитывать возможность

взаимосвязанного функционирования большого количества компонентов на разных системных уровнях.

Выходом из сложившейся ситуации может стать научно-педагогический и образовательный опыт по созданию и применению педагогических систем [1]. В науке под понятием «педагогическая система» принято рассматривать взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования личности ученика, готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе [2; 3]. Основные подходы к пониманию сущности и структуры педагогических систем выработаны Г. Н. Александровым, Л. А. Беляевой, А. И. Богатырёвым, Л. С. Гринкругом, А. Н. Дахиным, Е. С. Заир-Беком, Н. И. Иванковой, А. П. Ковалёвым, Н. В. Кузьминой, Н. В. Кухаревым, А. М. Новиковым, В. Н. Садовским, В. П. Симоновым, Ю. П. Сокольниковым, В. А. Слостениным, Ю. П. Сурминым, Б. Е. Фишманом, В. В. Юдиным, Н. О. Яковлевой и др.

Обобщая наиболее рациональные моменты педагогических систем, созданных и экспериментально проверенных, предложим авторскую педагогическую систему в целях решения актуальной проблемы педагогической практики: повышение качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, необходимость создания результативной системы обучения социально-гуманитарным знаниям. Непосредственным объектом совершенствования педагогической реальности для созданной системы является образовательный процесс и его организация (структура), учитывающая особенности осуществления процесса формирования социально-гуманитарных знаний в системе основного и среднего общего образования. Основными задачами создания системы рассматриваем: выделение и объяснение существующих проблем, решение которых возможно путём создания педагогической системы, прогнозирование ожидаемых изменений посредством применения системы, управление системными процессами, измерение результативности применения системы, а в перспективе – интерпретация полученных результатов, внедрение системы в практику обучения.

Работа по созданию педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы реализована посредством многоступенчатой деятельности. Начальным её этапом являлось моделирование педагогической системы, формулирование целей (общей идеи) её создания. Моделирование проводилось с ориентацией на действенность системы, что обусловило построение системы в трёх проекциях: в структурной проекции – для определения состава моделируемой системы, а также качества её составляющих компонентов; в функциональной проекции – для определения функциональных мест компонентов системы, их назначения, роли, эффективности, а также механизмов взаимодействия компонентов; в структурно-содержательной проекции – для установления форм, способов, средств реализации педагогической системы на практике.

Созданная модель системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы учитывала сложность, структурность, многоаспектность, многофункциональность, процессную и функциональную природу процесса формирования социально-гуманитарных

знаний, при её разработке учитывались прогнозные расчёты относительно внедрения и практической реализации.

В самом широком смысле модель педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы создана как модель организации образовательного процесса, позволяющая найти и обосновать детерминанты, факторы, компоненты процесса обучения, способствующие его оптимизации, содействующие повышению результативности. С точки зрения определения видовой принадлежности, создаваемая модель является динамической, учитывающей особенности изменения объекта совершенствования, и схоластической, учитывающей вероятностные и плохо прогнозируемые процессы и события. Процесс формирования знаний, как и любой иной педагогический процесс, постоянно изменяется во времени, зависит от множества случайных факторов. Учитывая данное обстоятельство, моделирование процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы целесообразно выстраивалось как дискретно-аналоговое (смешанное). По содержательному основанию модель педагогической системы создана как познавательная, в то же время ориентированная на возможность преобразования существующей педагогической практики, т. е. содержащая эвристические элементы. Отметим, в данную модель заложены характеристики «мягкой» педагогической модели, позволяющие планомерно и точно выполнять заданные функции по решению конкретных задач применения педагогической системы, однако пути их решения могут быть разными, изменяться в пределах заданных модельных параметров.

Абстрактное (формальное) структурно-схематическое конструирование педагогической системы с опорой на теоретизированное структурно-функциональное строение, наиболее широко признанное в науке (В. П. Беспалько, С. М. Головлева, Н. В. Кузьмина, А. М. Новиков, В. П. Симонов), позволило выработать модель педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы (Рисунок 1). При этом был выдержан принцип обеспечения эффективности системы за счёт её конструирования по четырём срезам: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, контрольно-оценочный. В системе данные срезы существуют взаимосвязано в виде блоков, наполненных компонентами и содержательным инструментарием (конкретные процессы, средства, меры). Процесс конструирования также позволил: определить общую логику построения системы, выделить её структурные проекции; наполнить структурные проекции компонентами, установить механизмы их взаимодействия и взаимовлияния на уровне организации и структуры модели с учётом таких факторов, как последовательность, внутренние особенности; описать компоненты и подкомпоненты педагогической системы в логике выделенных проекций, определить специфические условия их функционирования; осуществить поиск путей установления внутренней упорядоченности компонентов системы; провести проверку структурной и целостной устойчивости системы, а также стабильности связей между её компонентами; выделить и обосновать критерии оценки ожидаемых изменений, провести подбор методики измерений результативности спроектированной педагогической системы.

В структурно-содержательной проекции представляемой модели определяющим является целевой структурный компонент. Он выполняет проектировочные функции решения задач посредством применения педагогической системы, следовательно, отвечает первому компоненту функциональной проекции модели. Целевой компонент структурной проекции модели, как и проектировочный компонент функциональной проекции, подкомпоненты структурно-содержательной проекции представляют целевой срез осуществления педагогической деятельности, реализуемой в рамках внедрения педагогической системы. Целевую направленность и функциональность системы в структурно-содержательной проекции модели обеспечивает ряд подкомпонентов: социальный заказ общества; действующая педагогическая парадигма (формирующая – традиционная, традиционалистско-консервативная), проявляющаяся в разновидностях, одной из которых выступает знание-ориентированный, а второй – деятельностно-ориентированный подходы к содержанию и методикам образования; гуманистическая парадигма (феноменологическая); государственные образовательные стандарты.

Целевой компонент модели тесно связан со следующим её компонентом – научная и учебная информация. Данный компонент соответствует содержательному срезу осуществления педагогической деятельности, которая должна быть реализована на основе: теоретических, методологических знаний о процессе формирования социально-гуманитарных знаний; общеобразовательных программ предметов социально-гуманитарного цикла: окружающий мир, основы православной культуры, история Отечества (родного края), всеобщая история, обществознание, право, экономика, изобразительное искусство и др.; учебной, учебно-методической литературы, иной литературы учебного назначения. Совокупность данных подкомпонентов обеспечивает выполнение конструирующих функций в процессе создания и практической реализации педагогической системы.

Структурный компонент модели – обучающиеся (субъекты системы) – отвечает за обеспечение эффективности осуществления деятельности по формированию системы социально-гуманитарных знаний на процессуально-деятельностном уровне проведения практической деятельности. В функциональной проекции модели данный структурный компонент отвечает за выполнение организационных функций реализации педагогической системы. Учитывая обучающую направленность создаваемой системы, она должна учитывать возможности обучающихся в познании, усвоении учебного материала социально-гуманитарной направленности, познавательные способности обучающихся, мотивированность, специфику организации самостоятельной работы по освоению социально-гуманитарных знаний.

Четвёртый структурный компонент модели – состав педагогов (субъекты системы). Данный компонент, как и предыдущий, обеспечивает эффективность системы на процессуально-деятельностном уровне осуществления педагогической деятельности. В функциональной проекции предлагаемой модели он отвечает за выполнение гностических функций реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В контексте реализации задач педаго-

гической системы данный компонент включает: реализацию основных видов педагогической деятельности; управление процессом формирования знаний; диагностическую деятельность.

Следующий структурный компонент – средства образовательной коммуникации. В предлагаемой модели он соответствует коммуникативному компоненту функциональной проекции модели, отвечает за реализацию процессуально-деятельностных действий по формированию социально-гуманитарных знаний обучающихся. Данный структурный компонент в функциональной проекции отвечает за установление коммуникативных связей между субъектами системы на основе использования дидактико-методического инструментария педагогической деятельности, который позволяет на научной основе, а также при использовании последних достижений практики, эффективно организовать учебный процесс, реализовать цели, установленные образовательным стандартом, решить задачи, определяемые учебными программами, обеспечить высокое качество формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Продуктивность предлагаемой педагогической системы может быть обеспечена посредством подкомпонентов, в совокупности создающих дидактико-методическую систему формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся:

- выбор и реализация системы обучения, устанавливающей особый путь организации обучения предметам социально-гуманитарного цикла, который, в свою очередь, предопределяет процессуальные характеристики обучения, выбор конкретного дидактико-методического инструментария;

- использование традиционной методики обучения предметам социально-гуманитарного цикла, либо создание авторской методики обучения, отвечающей избранной системе обучения;

- использование форм организации обучения в соответствии с особенностями и направленностью избранной методики, а также классификационной структурой учебных занятий, отвечающей применяемой методике;

- выбор методов обучения с учётом применения всего арсенала дидактических методов, эффективных с точки зрения формирования системы социально-гуманитарных знаний;

- выбор средств обучения, используемых в учебном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, обеспечения качества формирования социально-гуманитарных знаний;

- выбор видов учебной деятельности, которые выступают определенными способами организации деятельности обучающихся, отличающихся характеристиками взаимодействия ученика с другими участниками учебного процесса;

- организация процесса усвоения социально-гуманитарных знаний, которая включает методическую работу педагога, проводимую на основе использования методических средств обучения, обеспечивающих работу психических процессов и учебных действий учащихся, проводимых в целях усвоения социально-гуманитарных знаний; данная работа включает в себе

несколько линий дидактико-методической деятельности, отвечающих за: организацию восприятия учебной информации, организацию понимания, сопровождение процесса осмысления учебного материала, организацию запоминания учебной информации, организацию обобщения учебного материала, практическое применение усвоенных знаний, организацию усвоения социально-гуманитарных знаний в процессе самостоятельной работы учеников.

Такой важный структурный компонент модели, как критерии оценки качества системы отвечает за оценочную функцию педагогической системы. Компонент реализует контрольно-оценочный срез осуществления педагогической деятельности по формированию системы социально-гуманитарных знаний обучающихся в рамках предлагаемой педагогической системы. Данный компонент структурно-содержательной проекции состоит из:

– контрольно-регулятивного подкомпонента, который позволит в процессе внедрения педагогической системы диагностично определять цели, объём формирования социально-гуманитарных знаний, проводить корректировку внедрения педагогической системы, разрабатывать материалы для объективного контроля качества формирования знаний на всех этапах обучения, использовать данную информацию для обучения учащихся самоанализу, самооценке эффективности своего учения, а также выявлять проблемы и пробелы в обучении, корректировать процесс обучения, т. е., проводить восполнение пробелов знаний, дополнение, внесение изменений в методику обучения, планирование последующего обучения, выработку мер по предупреждению неуспеваемости;

– оценочно-результативного подкомпонента, который в целом даст возможность определить уровень сформированности знаний обучающимися в результате апробации педагогической системы; контроль и оценка результативности будет заключаться в выявлении уровня сформированности социально-гуманитарных знаний обучаемых, который должен соответствовать актуальному образовательному стандарту и учебным программам по предметам социально-гуманитарного цикла; основной целью проведения данной деятельности является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью, определение качества получаемого результата – глубина и прочность сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся.

Наконец, перейдем к последнему структурному компоненту модели – последующей системе. Компонент выполняет прогностическую функцию, выступает частью контрольно-оценочного среза деятельности, направленной на внедрение педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, после чего на основе проведения оценки качества педагогической системы будут определены результаты апробации данной системы, а также могут быть намечены планы её дальнейшего совершенствования, либо создания следующей перспективной педагогической системы, базирующейся на результатах внедрения разработанной системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Итак, мы целостно представили модель педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразова-

вательной школы в структурном единстве и взаимосвязи её структурной, структурно-содержательной и функциональной проекций. Действенность компонентов модели выявлена на основе определения и характеристики их подкомпонентов. Педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы является целостной, теоретически обоснованной и выверенной системой, что даёт основание для её внедрения в практику обучения предметов социально-гуманитарного цикла общеобразовательной школы с последующим анализом её результативности и оценки эффективности. Отметим, в дальнейшем результаты внедрения предложенной системы могут стать основой для разработки концепции формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, которая определит теоретико-практические основы решения проблем качества образования.

#### Список литературы

1. Головлева, С. М. Развитие представлений о педагогических системах / С. М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 2 (66). – С. 62–77.
2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 13–14.
3. Александров, Г. Н. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров [и др.] // Educational Technology & Society – 2000. – № 3 (2). – С. 134–149.

Dyatlova E. N.,  
Kharchenko S. Y.

#### The system of formation of social and humanitarian knowledge secondary school students (model of the educational process organization)

*The article is devoted to the study of the problem of knowledge formation. The theoretical foundations of the creation of a pedagogical system for the formation of social and humanitarian knowledge of secondary school students are analyzed. The system includes components and sub-components that ensure the effectiveness of the system, as well as the quality of the formation of socio-humanitarian knowledge of students of different types of schools. The proposed model of the pedagogical system is justified from the point of view of its practical implementation in the practice of teaching.*

**Key words:** knowledge formation, social and humanitarian knowledge, general education school, pedagogical system.

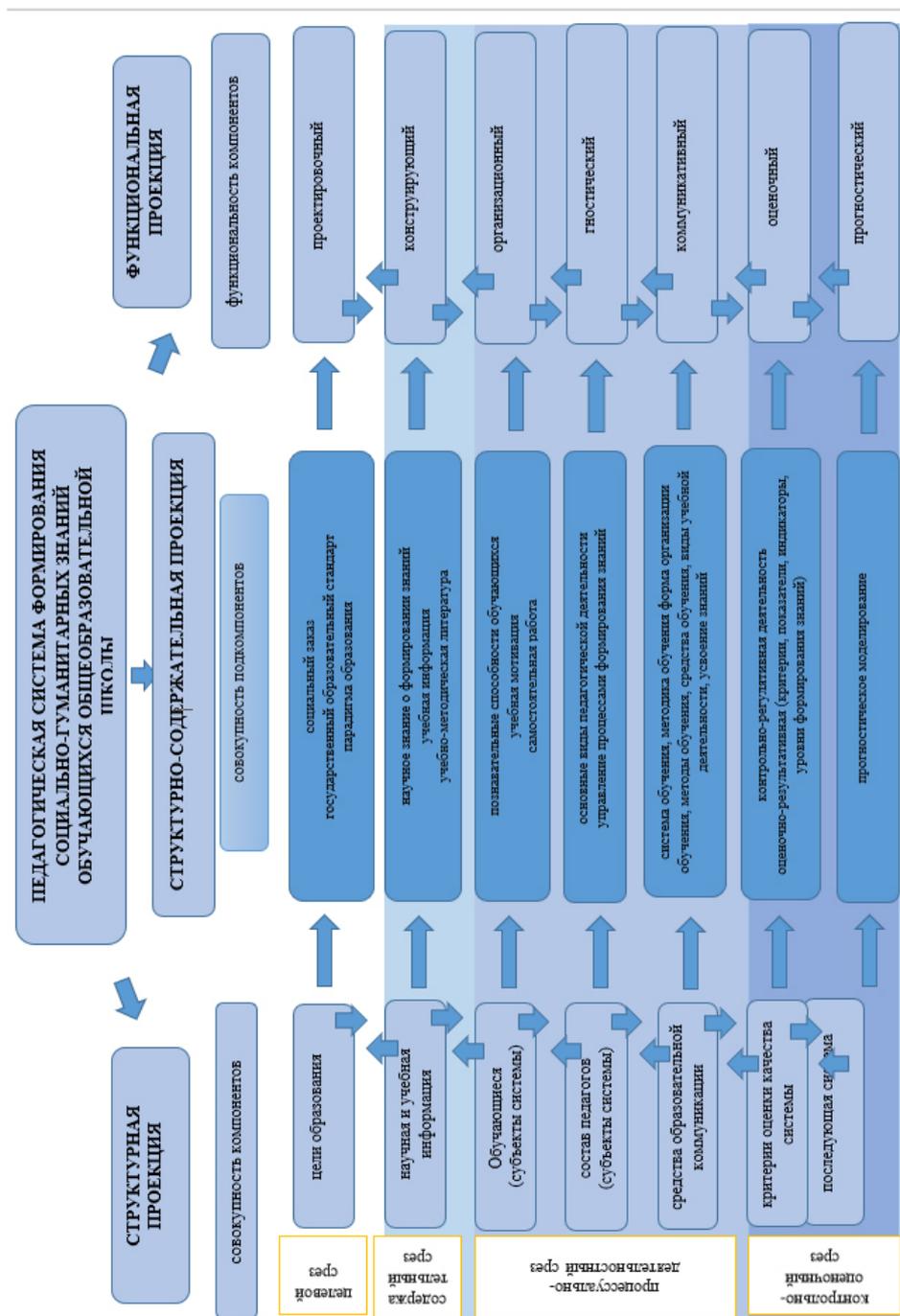


Рис. 1. Модель педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.043.2-055

Гришак Светлана Николаевна,  
д-р пед. наук, профессор,  
доцент ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
svetlanagrishak@mail.ru

### Проблема гендерной дифференциации в зарубежной теории и практике образования: период Древности и Средневековья

*В статье осуществлен ретроспективный анализ проблемы гендерной дифференциации в образовательной сфере западноевропейских стран со времен Древности до эпохи Средневековья, выявивший существенные различия в теории и практике обучения и воспитания полов. Установлено, что большинство представителей педагогической мысли этого периода придерживались ограничительной позиции относительно образования женщин, соответственно цели образования были диаметрально противоположные для женщин и мужчин – мальчиков готовили к активной государственной жизнедеятельности, в то время как женское образование ориентировалось на изоляцию представительниц слабого пола от общественной жизни.*

**Ключевые слова:** педагогическая мысль, патриархатные взгляды, образование и воспитание, соответствующие полу.

Как один из важнейших социальных институтов, способствующих трансляции от поколения к поколению системы ценностей, принятых социальных норм и ролей, система образования поддерживает традиции общества и распространяет господствующую в обществе идеологию, отражая в своей структуре и функционировании общественные отношения, в том числе отношения между женщинами и мужчинами.

Сегодняшний день показывает, что учебные заведения, как общеобразовательные, так и высшие, отражают гендерную стратификацию общества, демонстрируя неравное положение женщин и мужчин и отражая гендерную асимметрию в их отношениях (П. П. Грищенко, В. И. Дудина, Е. А. Каркищенко, Л. В. Штылева, Е. М. Ярская-Смирнова и др.).

Очевидно, что осмысление фундаментальных основ неравенства, формировавшихся с давних времен в образовательной сфере, позволит осознать гендерное измерение системы образования, обусловленное гендерной идеологией общества, гендерной политикой государства и присущим каждой эпохе знанием пола (Л. В. Штылева).

Целью статьи является изучение и ретроспективный анализ проблемы дифференциации обучения и воспитания полов в зарубежном (западноевропейском) педагогическом знании и образовательной практике со времен Древности до эпохи Средневековья.

Анализ истории образования в мире свидетельствует, что в течение нескольких тысячелетий человечество не нуждалось в образовании, а доступ к его получению в историческом аспекте в полной мере зависел от социально-экономических условий и политических концепций обществ.

В Древнем мире образование носило элитарный характер, его получали, в основном, мужчины – будущие чиновники, жрецы и писцы из числа свободных представителей общества и знати. Для женщин долгие годы образование признавалось не только необязательным, но и лишним, даже вредным. Вопрос о его получении представительницами женского пола перед обществом не стоял. Исключение составляло специфическое образование, предполагаемое для жриц (Древний Египет, Месопотамия), гетер (Древняя Греция) и храмовых танцовщиц (Древняя Индия).

Система образования в античную эпоху, вобравшая в себя идейное наследие древневосточной цивилизации, была также ориентирована на мужской пол. В основе взглядов на образование содержались философские идеи относительно неравной ценности мужчин и женщин, которые мотивировались их «естественными отличиями». Как у педагогов-мыслителей Древней Греции и Рима (Сократ, Пифагор, Квинтилиан), так и у мыслителей Средней Азии (Абу Наср аль-Фараби, Абу Али Ибн Сина, Алишер Навои и др.), Китая (Конфуций), в трактатах по обучению и воспитанию среди учащихся нет воспоминаний об ученицах женского пола. Те греческие философы (Платон, Аристотель), которые затрагивали вопросы образования для детей обоих полов, настаивали на организации обучения и воспитания с учетом естественного предназначения женщин и мужчин.

Отметим, что взгляды выдающегося философа Платона на половые отношения были нетипичны для эпохи Античности, ибо он считал, что женщины на равных с мужчинами могут участвовать во всех государственных делах и в зависимости от способностей могут быть и философами, и воинами, а общественное воспитание детей должно возлагаться и на мужчин, и на женщин. В своем трактате-диалоге «Государство» философ высказывал мнение о том, что хоть природа женщины и другая, это не влияет на ее способность выполнять какие-либо обязанности так же досконально, как это делает мужчина [1, с. 229–230]. В то же время Платон считал, что обучение должно происходить раздельно, более того, каждому полу предписывались определенные предметы, с сильным ограничением цикла обучения девушек.

В отличие от Платона, Аристотель выступал категорически против обучения девушек и женщин, считая, что они по своей природе существенно отличаются от мужчин и потому образование не принесет им пользы. Как считал философ, воспитание должно быть двойным, потому что существующая в обществе система «раб – хозяин» столь же естественна, как и система «женщина – мужчина» в семье, поэтому, если дети аристократов должны получать лучшее образование, так как им придется управлять государством, то рабам и женщинам образование не нужно, потому что первых готовили к труду, а для других единственным предназначением было вынашивание потомства.

Характерной чертой эллинистической эпохи стало появление новых представлений о воспитании женщин, отличавшихся от тех, что были прису-

щи Греции классического периода. Деятельность женщины не ограничивалась рамками домашнего мира, ей не запрещалось получать образование. Наибольшее внимание образованию девушек уделялось в общинах пифагорейцев эллинистического и римского периодов истории. Так, в известной Школе Пифагора среди первых учеников было несколько женщин, для которых в те времена было доступно только домашнее образование или воспитание при храме. Училась в Школе и супруга Пифагора – Феано, которая уже в то время проповедовала единство моральных основ жизнедеятельности для обоих полов. Беседы философской школы Эпикура, по свидетельству историко-педагогических источников, также посещали как мужчины, так и женщины, и как утверждает А. И. Пискунов, один из обучающихся – пифагореец Фингий – считал, что и мужчине, и женщине свойственны храбрость, ум и справедливость [2, с. 39].

В Древнем Риме система образования основывалась на патриархатных взглядах (характеризуются признанием доминирующего положения мужчины в обществе – С. Г.) относительно образования девушек и юношей. Представление о воспитании и обучении мужчин отражено в произведениях Катона Старшего, написанных им в форме наставлений, предназначенных для сына его Марка (лат. «Praecepta ad filium»). В этих наставлениях представлены практические советы и указания, которые необходимы для подготовки настоящего оратора, по риторике, сельскому хозяйству, медицине, ибо обучение ребенка предполагало чисто практическую цель – подготовить мальчика к общественной, военной и хозяйственной деятельности в тех его формах, которые были обусловлены социальным положением. Так, если сын ремесленника или крестьянина кроме чтения, счета и письма, чему обучали всех, готовился к работе в хозяйстве отца, то сын сенатора учился владеть оружием, ездить верхом, знакомился с государственным строем, историей Рима, готовился к руководству сельскохозяйственными работами в поместье.

Выразителем патриархатных взглядов на образование в Древнем Риме был Квинтилиан, который в своем наиболее известном 12-ти томном произведении «Наставление оратора» (лат. «Institutio Oratoria») изобразил базовое образование, необходимое для развития оратора (понимаем – мужчину, потому что для женщин доступ к школе риторики был закрыт). В трактатах «О домашнем воспитании мальчиков» и «О риторическом обучении» в соответствии с логикой патриархатного мышления давал рекомендации по воспитанию сына, целью которого была серьезная подготовка молодого человека к исполнению гражданских обязанностей в пользу общества.

Следует упомянуть, что во времена Римской империи в I–II вв. до н.э. вместе с грамматическими школами для мальчиков возникают и женские, что, однако, было нетипичным для Античного мира. Римляне серьезно относились к воспитанию и образованию женщин. Девушки, дочери богатых свободных граждан, должны были знать литературу, грамматику, риторику, уметь петь, танцевать, понимать музыку, некоторые из них специально занимались географией, геометрией, математикой и даже медициной. Но если для юношей из богатых семей доступны были школы повышенного типа (прототип – афинские гимнасии), где они изучали греческий и латинский языки, теорию словесности, греческую литературу и историю, а также школы риторики,

которые считались высшей ступенью школьного римского образования, готовящие молодых мужчин к будущей государственной деятельности, то девушки после получения начального образования в школе продолжали обучение дома под руководством частного учителя – грамматика.

Как видим, образование в древние времена и античный период в истории ориентировало юношей на гражданское и военное служение государству, а девушек готовило к семейной жизни, ведению домашнего хозяйства, служению мужу как своему «хозяину». Не удивительно, что идеи философов древности по поводу естественного предназначения полов находили воплощение в педагогической практике, оправдывая сущностные различия в целях и степени доступности образования для юношей и девушек.

Что касается образования в Средние века, то следует отметить, что в Раннее Средневековье были редкостью не только образованные женщины, но и образованные мужчины. Тем не менее, отдельные представители обоих полов могли пройти обучение в монастырях, которые выступали в то время центрами образования. При этом, образовательная программа в женском монастыре была достаточно широкой. Распространенность женских монастырей с высоким стандартом образованности стала причиной того, что женское образование в этот период практически не уступало мужскому. Кроме того, в Раннем Средневековье получила развитие и такая форма образования женщин, как домашнее обучение, которое было популярно среди юных аристократок и дочерей богатых горожан [3].

Однако стоит подчеркнуть, что сфера образования в западноевропейском Средневековье была открыта только для знати и богатых жителей городов. Что касается образования женщин из городской бедноты и крестьянства, то, как правило, эти слои населения были совершенно безграмотны – если мужчины получали хоть какое-нибудь образование в приходской церкви, то женщины обычно нет.

Противоположная ситуация в образовании женщин и мужчин сложилась в период Позднего Средневековья, когда стремительное развитие городов с их потребностью в образованных людях обусловило расцвет университетов, куда постепенно из монастыря сместился центр образовательной системы. Но для женщин доступ в университеты был закрыт. И, как справедливо полагает Т. Б. Рябова: «Именно с этого времени сказался разрыв в образованности мужчин и женщин. Причем разрыв проявлялся не только в резком изменении соотношения образованных женщин и мужчин в пользу последних, но и, что не менее важно, именно в этот период утвердились отличия в программах образования» [3]. Светское образование (подготовка юристов, медиков и т. п.) было монополизировано университетами, в то время как монастырское образование, доступное женщине, оставалось полностью религиозным и предполагало, в основном, заучивание богословских моралистских текстов. Философский постулат о «слабости женского разума», как отмечает Л. В. Штылева, приводил «не только к обеднению школьных программ, но и к чрезмерному упрощению предоставляемых знаний» [4, с. 132].

Т. Б. Рябова в своей работе «Женщина в истории западноевропейского Средневековья» выявляет три подхода к образованию представительниц жен-

ского пола в период Средних Веков, в основе которых была господствующая точка зрения относительно несовершенства женской природы, соответственно и «слабости» женского ума.

Сторонники первого подхода (Филипп Новарский, Маффео Веджо и др.) отрицательно относились к самой идее обучения женщины. В педагогических произведениях этих авторов речь идет об обучении только мальчиков, что касается образования девочек, то они считали грамотность вредной для женского пола (исключение составляли только те, кто готовился стать монахинями), ибо полагали, что «из-за умения читать приключаются с женщинами всякие неприятности» [3].

Второй подход заключался в признании возможности и даже необходимости элементарного образования для девушек, в основном, для представительниц знатного рода, которое должно было ограничиваться умением читать религиозную литературу. Кроме этого, девушкам нужно учить труду или ремеслу, потому что бедные смогут работать и тем приносить пользу своей семье; в то время как более богатые должны знать все о ведении домашнего хозяйства, чтобы впоследствии управлять домашней экономикой; аристократки же, по мнению многих авторов тех лет, должны учиться ремеслам «благородным» (например, вышивке), чтобы достойно занимать свое свободное время. Для мальчиков же, напротив, представители этого подхода (Винцент из Бове, Эгидия Римский, Жоффрау Де ла Тур Ландри и др.) предлагали для изучения достаточно широкий круг предметов: грамматику, логику, риторику, диалектику, физику, право [3].

Третья точка зрения была наименее влиятельной, так как предполагала более широкую программу женского образования. Так, ее сторонник Пьер Дюбуа в трактате «Об отвоевании святой земли» (лат. «De recuperatione terre sancte») доказывал необходимость реформирования образования растущей потребностью государства в разного рода образованных специалистах и растущей потребностью церкви в миссионерах, распространяющих христианство в новых землях на Востоке, а потребность эту можно было удовлетворить, в том числе, за счет женщин. Несмотря на прогрессивные взгляды Дюбуа относительно женского образования, программа которого должна была содержать латынь, греческий и арабский языки, знания по медицине, а для более одаренных девушек – логику, основы естествознания, врачебное дело, автор был солидарен с господствующей точкой зрения относительно слабости женского ума, следовательно, предлагал более простые и легкие меры для девичьего обучения. Впрочем, по утверждению Т. Б. Рябовой: «программа образования девочек Дюбуа никогда не была воплощена в жизнь» [3].

Идеология гуманизма, начавшая распространяться в западноевропейском философском знании с XIV века, затронула и педагогическую мысль. Один из немногих гуманистов, кто разделял точку зрения на право женщины получать образование и видел в ней равноправного партнера в изучении гуманитарных наук, был Гуарино де Верона. По мнению педагога-гуманиста, главное в занятиях наукой не пол, а добродетели души, которую равно могут иметь и мужчины, и женщины, поэтому наукой следует заниматься человеку любого пола. По утверждению Л. В. Штылевой, представители гуманистиче-

ского подхода в педагогике эпохи Средневековья (Томас Мор, Эразм Роттердамский, Мишель Монтень, Пьер Дюбуа, Гуарино де Верона и др.) впервые сформулировали «тезис о равном доступе и одинаковых программах обучения мальчиков и девочек на основе представлений о равноценной способности полов к интеллектуальному и духовному развитию» [4, с. 152].

Однако, несмотря на определенные сдвиги во взглядах гуманистов на образование женщин в сторону его признания и одобрения, программа обучения женского пола, предлагаемая ими, должна была ограничиваться знанием латыни для чтения классиков древности и античных писателей, овладением ораторским искусством и знаниями по истории, быть в курсе диспутов по философско-этическим проблемам. С рядом предметов девочкам достаточно было ознакомиться – это такие предметы, как арифметика, геометрия, астрология, потому что «заниматься ими женщине мало пристало» [3].

Не удивительно, что женщинам был закрыт доступ в определенные сферы интеллектуального труда. Как уже отмечалось выше, они не имели права учиться в университетах, и, как следствие, не имели возможности изучать медицину и юриспруденцию, соответственно – практиковать как доктор или юрист. Напротив, одобрительной сферой деятельности для образованной женщины было религиозное богослужение, где она могла сделать карьеру (например, стать аббатисой), литературная деятельность, а также учебная (среди городских учителей было много женщин).

На основе вышеизложенного можно утверждать, что в период Раннего Средневековья в западноевропейских странах, когда центрами образования были монастыри, образование женщин и мужчин почти не отличалось, в отличие от позднего периода, когда мужское образование в Европе получило свою высшую форму в виде средневековых университетов, которые монополизировали светское знание и лишили женщин возможности получать равное с мужчинами образование. Представления о «слабости женского разума» и природном предназначении женщин быть матерью и хозяйкой в семье, распространенные в Средние века, либо вовсе не позволяли получать образование женщинам, либо ориентировали их исключительно на подготовку к ведению домашнего хозяйства, что, безусловно, ограничивало развитие их интеллектуальных способностей и препятствовало проявлению их талантов. Гуманисты Средневековья наряду с отстаиванием идеи широкой умственной культуры для женщин и необходимости женского образования, настаивали на соответствии женской природы ее природе.

Итак, ретроспективный анализ проблемы образования и воспитания полов в зарубежной педагогической мысли выявил существенные отличия в теории и практике обучения и воспитания женщин и мужчин. В статье доказано, что на протяжении многих веков цели образования для женщин и мужчин были диаметрально противоположны – мальчиков готовили к активной жизни в обществе, к профессиональной деятельности, к государственной и церковной службе, в то время, как женское образование ориентировалось на изоляцию представительниц слабого пола от общественной жизни, подготовку послушных, богобоязненных жен своих мужей, которые должны заботиться только о своей семье и детях. Соответственно, отличительными были и

программы образования и воспитания – содержание обучения для юношей предполагало достаточно широкий круг предметов: грамматику, логику, риторику, диалектику, физику, основы права и т. д., в то время, как для девушек он ограничивался получением элементарного образования. В Средние века с появлением университетов разрыв в образованности мужчин и женщин усилился из-за закрытого доступа девушек к высшему образованию. Установлено, что большинство представителей педагогической мысли Древности и Средневековья придерживались ограничительной позиции по образованию женщин, традиционно основывавшейся на принципах религиозности, замкнутости, отдельности обучения.

#### Список литературы

1. Платон. Государство // Собр. соч. : в 4-х т. : Т. 3 ; / [общ. ред. А. Ф. Лосев, В. Ф. Асмус, А. А. Тахо-Годи ; авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А. Ф. Лосев]. – М. : Мысль, 1994. – 654 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пос. для пед. уч. заведений / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
3. Рябова, Т. Б. Женщина в истории западноевропейского Средневековья / Т. Б. Рябова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://krotov.info/libr\\_min/17\\_r/ab/ova\\_01.htm](http://krotov.info/libr_min/17_r/ab/ova_01.htm).
4. Штылева, Л. В. Гендерный подход в вузовском курсе истории образования и педагогической мысли / Л. В. Штылева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С 128–134.
5. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : пособие для уч-ся пед. колледжей и студ. вузов : в 2-х т. : Т 2. / сост., ст. к разд. и ком. В. Г. Безрогов, О. И. Варьяш. – М. : Аспект Пресс, 1994. – 400 с.

Grishak S. N.

#### The problem of gender differentiation in foreign theory and practice of education: the period of antiquity and the middle ages

*The article provides a retrospective analysis of the problem of gender differentiation in the educational sphere of Western European countries from antiquity to the Middle Ages, which revealed significant differences in the theory and practice of gender education and upbringing. It was found that the majority of representatives of pedagogical thought of this period adhered to a restrictive position to the women's education, respectively, the goals of education were diametrically opposed for women and men – boys were trained for active state life, while women's education focused on the isolation of the fairer sex from public life.*

**Key words:** pedagogical thought, patriarchal views, education and upbringing corresponding to gender.

УДК. 37.011.33:33796(477.61)“1917/1941”

**Попелухина Светлана Владимировна,**  
ст. преподаватель кафедры олимпийского  
и профессионального спорта  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*bricel1995@mail.ru*

## **Система образования в области физической культуры и спорта на Луганщине на стадии своего становления в 1917-1941 гг.**

*В статье рассматривается стадия становления системы образования в области физической культуры и спорта на Луганщине в 1917–1941 гг. Определены хронологические рамки, а также подведены итоги и выделены особенности развития системы образования в области физической культуры и спорта на данной стадии.*

**Ключевые слова:** система образования в области физической культуры и спорта, стадия становления, Луганщина.

Революционные события 1917 г. принесли коренные преобразования не только в изменение государственного устройства, но и во все сферы жизни. В результате Великой Октябрьской Социалистической Революции создавались новые управленческие структуры руководством советской системой образования, постепенно формировалась эффективная организационная деятельность в сфере подъема и развития физической культуры и спорта.

До 1920 г. в отличие от занятий физической культурой, входившей в учебные программы школ, гимназий, занятия спортом, как и соревнования, носили эпизодический характер.

В 20–30-е гг. происходит значительное развитие и повышение образовательного уровня, в том числе в области физической культуры и спорта среди широких народных масс.

В августе 1920 г. в Москве учреждается Высший совет физической культуры (ВСФК) – междуведомственная комиссия в составе представителей «Всеобуча», Народных комиссариатов просвещения и здравоохранения, профсоюзов, Российского Коммунистического Союза Молодежи (РКСМ) и спортивно-гимнастического общества, а принятием решения III съездом комсомола «О милиционной армии и физическом воспитании молодежи» определяются цели и основные задачи физического воспитания в советском государстве [5].

В состав Главного управления всеобщего военного обучения (Всеобуч) входил отдел физического развития и спорта, целью которого была физическая подготовка в армии и подготовка допризывников. В рамках чего разработаны законы, правила, разрядные требования (1, 2, 3 разряды) [6].

В начале 20-х гг. XX в. Луганщина входила в состав Украинской Советской Социалистической Республики (УССР), однако система образования в области физической культуры и спорта была в подчинении и строилась по-

добно системе образования в этой области Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (РСФСР).

Изучение базы первоисточников позволяет утверждать, что развитие системы образования в области физической культуры и спорта шло, на данной стадии, с отставанием от общегосударственных процессов в этой области.

В Луганске Окружной совет физкультуры создается в 1922 г. Предложенная Всевобучем новая организационная структура в виде Российского союза красных организаций физической культуры (Р.С.К.О.Ф.К.) должна была стать объединяющим и руководящим центром всего физкультурно-спортивного движения [1].

Технический комитет Р.С.К.О.Ф.К и ячеек физкультуры состоял из 4-х секций и занимался, прежде всего:

- организационно-пропагандистской деятельностью;
- постановкой военно-учебного дела, распределением инструкторов, работой с детьми (детская комиссия), комиссиями по специальным видам спорта;
- контролем и инспектированием инструкторов, постановкой дела в ячейках;
- исследованием влияния производства на организм, коррекцией, вносимой физкультурой.

Данная задача была вызвана тем, что физическая культура и спорт активно пропагандировались среди трудящихся масс.

Анализируя первоисточники по вопросам развития системы образования в области физической культуры и спорта на Луганщине на стадии 1917–1941 гг. согласно первоисточникам [1; 2; 3], мы можем сказать, что в основном физической культурой и спортом были увлечены рабочие предприятий. Наиболее популярными видами спорта были футбол, гимнастика, легкая атлетика, тяжёлая атлетика, борьба. Соответственно физической культурой и спортом занимались, в основном, мужчины старше 17 лет, при этом число женщин было почти в два раза меньше. Что касается детей и подростков, то обучение физической культуре и спорту проводилось в учебных заведениях нового типа – советских трудовых школах, которые появились в Луганске в 1920 г. с приходом Советской власти.

Обучение в трудовых школах базировалось на максимально приближенном к жизни изложению материала, активном участии учащихся в общественной жизни и трудовой деятельности. Занятия физической культурой и спортом проводились в двух основных направлениях – обязательном и добровольном.

Однако, «...преподаватели спорта и физической культуры («физразвития») не хотели считаться с новой пролетарской структурой физической культуры, соблюдать все правила обучения и наносили вред здоровью занимающихся...» [3].

Многие преподаватели, работающие в трудовых школах, начинали свою педагогическую деятельность еще в дореволюционных школах, поэтому преподавание велось по нормам и правилам, принятым до 1917 г. Это вызывало резкую критику со стороны контролирующих организаций.

По школам преподавалась гимнастика исключительно избранным ученикам, не носила характера массового развития детей трудовых школ и преподавалась не по рекомендованной программе.

Так, согласно отчету о проверке школ «Наробраза» и «Соцвоса», «...преподаватели физического развития занимались на занятиях исключительно балетом, считавшимся «буржуазным», и старались привить «буржуазную» культуру...» [3].

В дальнейшем занятия в секциях школ стали проводиться 1–2 раза в неделю. К подобным занятиям активно привлекались как мальчики, так и девочки. Наиболее популярными были гимнастика, футбол. С апреля занятия проводились на открытом воздухе, на площадках городского сада. Во время каникул занятия проводились редко.

Усиление внимания к развитию физической культуры для разных возрастов, социальных групп населения привело к росту спортивного движения, которое также поддерживалось на государственном уровне.

Так, в 1922 г. в Луганске сооружается новый стадион, который еще при жизни вождя мирового пролетариата называют его именем – Ленина. Один из крупных стадионов нового государства. Здесь же появляется вновь созданная команда паровозостроительного завода «Металлист» (впоследствии ворошиловградская «Заря»).

К середине 30-х гг. в Луганске уже был не один стадион, оборудованный площадками для занятий различными видами спорта. По решению городского совета стадион имени Ленина был передан в распоряжение техникума физкультуры, а новый стадион имени К. Е. Ворошилова – рабочим завода Октябрьской Революции.

На Луганщине появляются и начинают свое развитие: гандбол, баскетбол, легкая, тяжелая атлетика и вольные движения.

В целом к этому периоду на Луганщине зафиксировано 36 футбольных команд. На этом фоне теряется наличие редких команд других игровых видов.

Во всех спортивных ячейках Луганска и округа предложено ввести одну из более рациональных оздоровительных систем «Полу-сокольскую, полу-шведскую», с обязательным включением гимнастической маршировки, фигурной маршировки, построений для гимнастических упражнений и работы на снарядах [3].

На стадии становления развития системы образования в области физической культуры и спорта на Луганщине формируется управленческая структура в области спорта, что было новым для нашего государства.

Так, в 1929 г., для согласования и объединения научной, учебной и организационной деятельности различных ведомств и организаций по физическому воспитанию и развитию трудящихся, решением ЦК ВКП (б) учреждается Высший совет по физической культуре и спорту (ВСФКиС) – единый государственный орган управления всеми делами, связанными с работой по физической культуре и спорту в стране.

Как для преподавания физической культуры, так и для инструкторов по «физразвитию» (аналог современного понятия тренера-преподавателя) предъ-

являлись требования идейного соответствия новой идеологии. Это распространялось на всех инструкторов СССР.

Так, созданная в 1924 г. комиссия совместно с Окружным Советом физкультуры назначала предельный срок аттестации инструкторов и преподавателей по физической культуре. При утверждении комиссия обращала особое внимание на бывших «соколов», скаутов, маккабистов и спортсменов, вернувшихся из эмиграции [3]: «Запрещается допускать их к проведению занятий, в особенности, занятий с детьми. Исключение – специальное разрешение Губернского комитета Союза молодежи (Губкома КСМ)».

С момента организации Луганского Окружного комитета физической культуры был организован Центральный клуб, куда вошла исключительно рабочая молодежь, был подобран подходящий состав инструкторов и была проведена работа по «физразвитию» рабочей молодежи по системам и программам Высшего института физической культуры Донецкой губернии.

Отметим, что на протяжении всего советского этапа развития системы образования в области физической культуры и спорта преподавательскому составу уделялось большое внимание со стороны государства.

Велась активная работа по подготовке новых специалистов в области физической культуры и спорта.

Для подготовки преподавателей школ и инструкторов для работы в городах и селах в 1923 г. в г. Луганске Всеобуч открыл двухмесячные курсы по подготовке инструкторов по физкультуре с обязательным изучением дисциплин, необходимых для педагогической деятельности, в частности, анатомии, физиологии, педагогических особенностей детского организма, теории и методики физических упражнений и др.

Важным отличием подготовки преподавательского и инструкторского состава была аттестация и проверка инструкторов с точки зрения политического, социального и образовательного ценза.

Постепенно в стране наращивался и активно совершенствовался на второй и третьей стадии советского этапа контингент преподавательского, инструкторского состава в системе образования в области физической культуры и спорта.

В Ворошиловграде этот процесс стимулировался появлением в 1936 г. переведенного из Артемовска техникума физической культуры, выпускающего спортивно-педагогические кадры.

Основные организационные формы, структура и методика профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта на Луганщине сложились к концу 30-х – началу 40-х гг. XX столетия.

Описываемый период характеризуется постепенным переходом к организации массовых занятий физической культурой и спортом, которые проводятся в двух основных направлениях – обязательном и добровольном. К обязательным привлекаются все учащиеся общеобразовательных школ, профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведений, личный состав Вооружённых Сил СССР, милиции и некоторых других организаций. Занятия проводятся по государственным программам с оценкой знаний, умений и навыков.

Добровольные занятия физической культурой и спортивная работа получили свое развитие внутри профсоюзных организаций. К концу 20-х гг. создание ДСО по профессиональной и ведомственной принадлежности объединило в своих рядах тысячи трудящихся.

В марте 1931 г. ВСФКС при Центральном исполнительном комитете (ЦИК) СССР утверждает положение и нормы Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО) СССР», который был расширен в 1932 г. более сложной ступенью, а в 1934 г. – комплексом «Будь готов к труду и обороне» (БГТО) для детей школьного возраста [6].

Основное содержание комплекса направлено на качественную физическую подготовку миллионов советских людей. Система ГТО требовала относительно малого количества специалистов и играла большую роль в вовлечении общественных организаций в спортивную жизнь.

На Луганщине движение ГТО получило массовый характер, особенно среди рабочих заводов.

Для совершенствования подготовки к обороне страны отличившимся в стрельбе присваивали звание «Ворошиловский стрелок».

В числе первых в стране значок «Ворошиловский стрелок» получил рабочий завода Октябрьской революции Зоз Николай Варфоломеевич, один из первых организаторов движения за сдачу норм на этот значок в Луганске [5].

Возрастающее стремление молодёжи к спорту решается созданием в 1935–1937 гг. Единой Всесоюзной спортивной классификации (ЕВСК), подразделявшей спортсменов на III, II, I разряды и спортивные звания – Заслуженный мастер спорта (с 1935 г.) и Мастер спорта СССР (с 1936 г.) [6].

***Данную стадию развития системы образования в области физической культуры и спорта на Луганщине в 1917–1941 гг. можем считать стадией становления системы образования в области физической культуры и спорта.***

На данной стадии в системе образования в области физической культуры и спорта были определены и получили содержательное наполнение ее основные структурные компоненты: государственный, исполнительный, процессуальный и оценочно-результативный. Отметим, основы советской системы образования в области физической культуры и спорта начались с введения в ней государственных органов управления, деятельность которых строилась по принципу вертикальной подчиненности нижестоящих организаций вышестоящим.

Окончание стадии становления системы образования в области культуры и спорта на Луганщине мы связываем с 1941 г. – годом начала Великой Отечественной Войны на территории СССР.

Итогом данной стадии была удовлетворительная подготовка трудящихся различного возраста страны в целом и Луганщины в частности к трудностям, возникшим в связи с началом боевых действий на территории СССР. Результатом работы системы образования в области физической культуры и спорта на данной стадии можно считать удовлетворительную мобилизацию трудящихся, владение азами управления различной техникой, владение навыками стрельбы, первой медицинской помощи.

Особенностями стадии становления развития системы образования в области физической культуры и спорта на Луганщине можем считать:

1. Попытку отказа от иностранных гимнастических систем, признанных ранее, а также, согласно государственной политике того времени, помимо образовательного уровня преподавателя учет политического аспекта.

2. В основу системы образования в области физической культуры и спорта заложено сочетание государственных и общественных форм управления физкультурно-спортивным движением в стране.

3. Введение спортивных нормативов, шкал оценивания, применяемых в системе образования в области физической культуры и спорта поощрений. Формирование уникальной системы государственных разрядов и званий в области физической культуры и спорта.

4. Постепенное преодоление гендерного неравенства, увеличение числа как занимающихся, так и обучающихся.

#### Список литературы

1. **Государственная архивная служба** Луганской Народной Республики (далее Госархив ЛНР). Оп. 1. Д № 2. Директивные указания, инструкции, переписка с уездным отделом Всеобуча, губернским советом по физкультуре о работе кружков физкультуры в школе, о спортивной работе среди допризывников, о проведении Олимпиады (1922 г.)
2. **Госархив ЛНР**. Оп. 1. Д № 5. Отчеты учреждений, организаций и предприятий о спортивной работе за 1922–1923 гг.
3. **Госархив ЛНР**. Оп 1. № 9. Постановления, циркуляры, положения, инструкции Всеукраинского Центрального исполнительного Комитета Губернского Совета по физкультуре (1924 г.)
4. **Кулино, Н. Ф.** История физической культуры и спорта / Н. Ф. Кулино. – Оренбург, 1991.
5. **Спорт. Физкультура на заводе за 100 лет.** Материалы народного музея предприятия «Лугамаш» / сост. Н. А. Горячев. – Луганск, 1997 – 30 с.
6. **Столбов, В. В.** Создание спортивных клубов и развитие спорта / В. В. Столбов // История и организация физической культуры и спорта. – М., 1982.

Popelukhina S. V.

#### The education system in the field of physical culture and sports in the Luhansk region at the stage of its formation from 1917–1941.

*The article examines the stage of formation of the education system in the field of physical culture and sports in the Luhansk region from 1917-1941. The chronological framework of the stage is determined, and the results are summarized and the features of the development of the education system in the field of physical culture and sports at this stage are highlighted.*

**Key words:** education system in the field of physical culture and sports, the stage of formation, Luganshina.

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

## **Духовно-нравственное воспитание в династии Романовых в эпоху Русского Просвещения (кон. XVIII – нач. XIX вв.)**

*Императорская фамилия, занимая верхнюю ступеньку дворянского сословия, была ярчайшим индикатором и транслятором ценностно-мировоззренческих установок, задающих целеполагание, содержание и структуру педагогического процесса. В связи с поиском новых методологических основ и практических путей реализации духовно-нравственного воспитания педагогическая деятельность конца XVIII – начала XIX века, когда происходили коренные преобразования в области российского просвещения, представляет несомненный интерес для современных педагогов.*

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, эпоха Русского Просвещения, династия Романовых.

История русского Просвещения, возникшая под влиянием французских буржуазных идей, достигла своего апогея в правление Екатерины Великой, к концу XVIII века. Несмотря на то, что заимствованные просветительские идеи так и не вылились в России в сколько-нибудь целостные концепции, они прочно вошли в духовную жизнь и быт дворянской элиты и ее высший эшелон – правящую императорскую фамилию.

Исследователи в области истории педагогики С. В. Акулов, Л. Н. Короблина, Г. К. Шмид и др. определяют конец XVIII – начало XIX вв. как эпоху сильного влияния мировоззренческих концепций европейских просветителей Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, Вольтера. С ними согласуется периодизация исследователей в области русской культуры П. Н. Беркова, И. В. Кондакова, В. М. Найдыша и др., называющих конец XVIII – начало XIX вв. одновременно «периодом русского Просвещения» и «периодом “просвещенного абсолютизма”» в России [2, с. 5–27], для которого была характерна передача государству семейных функций по обучению и воспитанию подрастающих поколений.

Выбирая стратегию воспитания своих потомков, императрица Екатерина II вела активную переписку с виднейшими западными просветителями: Вольтера называла своим учителем, Ж. Л. д’Аламбера и Дидро приглашала на роль воспитателей великого князя Павла Петровича (оба отказали, но Дидро принимал активное участие в редактировании планов и уставов российских воспитательных учреждений). Книгу «Дух законов» Монтескье Екатерина называла своим «молитвенником» [12, с. 31] и строила по нему как политические, так и образовательные реформы. Государыня имела собственные педаго-

гические сочинения для воспитания внуков, ею были составлены «Наставления» (*Une belle instruction*), соответствующие, по замечанию Н. К. Шильдера, «общему складу идей того времени» [16, с. 32]. Одним из наиболее популярных произведений Екатерины стала «Сказка о царевиче Хлоре», где в фольклорных образах утверждались идеалы эпохи Просвещения: Справедливость, Рассудок, Правда. В Александровой даче, специально обустроенной для любимого старшего внука, были воздвигнуты храмы-беседки в честь языческих богов Цереры, Флоры, Помоны, что свидетельствует о том, что Екатерина, несмотря на активные поиски нравственных идеалов воспитания потомков, была далека от истинного исповедания традиционных для русского народа христианских ценностей. Уже в зрелом возрасте Александр дает такую характеристику своей бабушке: «Императрица Екатерина была проницательная, умная, великая жена, но, что касается воспитания сердца в духе истинного благочестия, при петербургском дворе было как почти везде» [там же, с. 128].

То, как было «везде», достаточно точно иллюстрирует «Характеристика русского дворянина конца XVIII века», данная придворным мемуаристом Ф. Г. Головкиным. Типичного дворянина из высшего класса он характеризует следующим образом: у него «легкий и пикантный разговор... либеральные взгляды... расположение к искусствам... Но не разговаривайте с ним об истории, он не изучал истории даже своего отечества...» [5, с. 219].

Находясь под влиянием либерального философа-англиканца Джона Локка и не скрывая своей англomanии, императрица пригласила для великого князя Александра Павловича английских педагогов, а в качестве законоучителя выбрала прожившего много лет в Англии протоиерея А. А. Самборского, человека достаточно светского, лишённого глубокой религиозности. Оценивая духовно-нравственную обстановку своего взросления, уже будучи осознанным христианином, Александр I вспоминал, что при дворе было «много слов, но мало духа, много обрядности, но самое святое дело христианства оставалось от нас сокрытым» [16, с. 112].

Однако наиболее сильное влияние на подрастающего Александра оказал его наставник – крайний республиканец, атеист и активный выразитель идей Просвещения франкоговорящий швейцарец Ф.-Ц. Лагарп. Целых тринадцать лет пламенный защитник «свободы по-европейски» прививал наследнику «свой дух, свои идеи и планы» [1, с. 506], которые заключались в разрушении традиций в России [6, с. 666]. Многие современники считали выбор императрицей в качестве главного воспитателя великого князя не говорящего ни слова по-русски вольнодумца «великой ошибкой», в том числе и И. А. Крылов, намекнувший на это в своей басне «Воспитание льва».

Результатом либерально-атеистического воспитания стало то, что после женитьбы Александр практически прекратил учиться и работать. Как вспоминают современники, он «предавался лени и наслаждениям» [15, с. 89], тем более, что атмосфера при дворе всячески способствовала сибаритству. По замечанию графини Головиной, императрица делала все, чтобы «удовольствиям не было конца» [там же]: разнообразные развлечения, балы, придворные маскарады, охота, карточные игры, нескрываемый фаворитизм – создавали неблагоприятные условия для выработки христианской картины мира вели-

кого князя. «Я был, как и все мои современники, не набожен» [16, с. 43], – писал по поводу своих юношеских религиозных чувств сам Александр I. Это же подтверждали и сторонние свидетели его взросления: «к религии был равнодушен», «о народной церкви не имел никакого понятия» [4, с. 105–106].

В дворцовой библиотеке того времени книги православного содержания отсутствовали: все полки в ней были отведены многотомным изданиям Вольтера, Руссо, Дидро, Монтескье, Мабли, Лафонтена, Парни и т. д. [там же, с. 144]. Единственная книга религиозного содержания, Библия, была Римско-католического издания на французском языке [там же]. Находящийся в духовном поиске, но лишенный духовного наставничества, молодой император сначала проникся чувством отвлеченного деизма [там же] и даже какое-то время увлекался масонством.

Серьезный переворот в мировоззрении императора произошел в 35-летнем возрасте и был вызван событиями 1812 года: «пожар Москвы просветил мою душу» [16, с. 111], – признавался император. Триумфально войдя в Европу и заслужив себе имя Благословенного, император велел высечь на медалях слова из псалма: «Не нам, не нам, а Имени Твоему», тем самым признавая, что победа в Отечественной войне над Наполеоном I полностью принадлежит Богу, о чем заявил и в Манифесте об окончании Отечественной войны.

Последние десять лет жизни все мысли государя были глубоко проникнуты провиденциалистским содержанием, о чем свидетельствуют воспоминания современников, его личные письма, беседы с подданными, паломнические поездки по святым местам [16, с. 160].

Историографические источники рассказывают о теплых, по-отечески близких отношениях Александра I с младшими братьями. Рано потерявшие отца и не получавшие должного материнского внимания, младшие великие князья видели в Александре своего родителя.

В отличие от старших детей Павла Петровича, лишенных полноценного семейного воспитания бабушкой Екатериной II, младшие смогли удостоиться встреч с царственными родителями. В памяти великого князя Николая Павловича навсегда запечатлелись редкие, но счастливые моменты общения с отцом: совместное гарцевание верхом, знакомство с караулом, смотр парада с участием Суворова и т. д. [3, с. 11].

О супруге Павла I, императрице Марии Федоровне, сохранились воспоминания как о женщине достаточно строгой, взыскательной, но при этом добродетельной, оставившей о себе память многочисленными деяниями в пользу нуждающихся. Существенным недостатком императрицы Марии Федоровны, по мнению некоторых современников, была «церемониальность» [8, с. 10] по отношению к собственным детям. Ежедневно Мария Федоровна проводила с ними не более пятнадцати минут, при этом оставаясь холодно учливой и даже вызывая страх. Большую часть времени императрица посвящала дворцовому церемониалу: была инициатором увеселительных мероприятий, по воскресеньям устраивала балы, по четвергам – спектакли, где разыгрывались французские (изредка русские) пьесы [16, с. 270].

Неизвестно доподлинно, насколько глубоко после перехода в православие Мария Федоровна прониклась новой религией и смогла стать наставницей

в духовно-нравственном становлении для своих детей. Тем не менее, в ее материнских письмах подчеркивается важность постоянного труда, самообразования. Государыня учит детей правильно расставлять жизненные приоритеты: сторониться мишуры жизни и «искать в предстоящей им военной карьере не внешнего блеска, а разумного служения потребностям дела и интересам отечества» [10, с. 335–356]. Однако даже в подобных нравственно-поучительных посланиях обнажается психоэмоциональная дистанция между матерью и детьми: подписывая письма, императрица не использует термин «мама», а называет себя по имени – «Мария».

Интерес представляет неожиданное, на первый взгляд, консервативное мировоззрение Николая Павловича, третьего сына великого князя Павла Петровича, взрослеющего сначала под влиянием старшего брата Александра I и бабушки Екатерины II, увлекавшихся либеральной философией французских и английских просветителей, а затем – матери, которая, несмотря на присоединение к Православной церкви, оставалась приверженкой кальвинистской морали.

Бабушка-императрица еще при жизни успела определиться со штатом воспитателей младших внуков. Традиция ангажировать иностранцев в качестве воспитателей и наставников для великих князей, установившаяся в эпоху Петра I, получила свое развитие при Екатерине и по инерции продолжала существовать и по смерти императрицы. Необходимо признать, что в качестве наставников выбирались, как правило, люди высоких моральных качеств, с внутренним нравственным стержнем, но природа его была прагматичная, характеризующаяся присущей всем протестантским деноминациям апелляцией к рациональному толкованию евангельских истин.

Условия взросления великих князей были довольно аскетичными, распорядок дня отличался строгостью и насыщенностью: ранний подъем, скудный завтрак, физические занятия или военные игры с товарищами на свежем воздухе. Жестко регламентированный распорядок дня, отличавшийся рациональным распределением времени и упорядоченностью различных видов деятельности и досуга, дисциплинировал детей, способствовал выработке устойчивых динамических стереотипов поведения и полезных привычек. Спать великие князья укладывались в 10 часов, перед сном обязаны были сделать записи о проведенных сутках в дневной журнал, при этом назвать свои проступки, что приучало детей к самоорганизации, самокритике, рефлексии, умению грамотно вербализировать мысли. Вот как сокрушается в конце дня о своем дурном поведении 11-летний великий князь Константин Павлович: «Сегодня у меня самый худой день, который только был с того времени, что я учусь... Мне стыдно перед самим собой... Стыдно! Стыдно! Костя, будь умней, старайся, чтоб остальная часть недели была бы очень хороша» [11, с. 107].

Император Павел позволял игры с детьми прислуги. Однако зародившаяся дружба царских отпрысков с детьми подданных, столь необходимая для естественного вызревания чувства соборности, единения с народом, была пресечена державной матерью: Мария Федоровна расценила совместные игры с детьми прислуги «вредными для продолжения их нравственного образования» [9, с. 57], и прежние товарищи были удалены от общения с великими князьями.

В свободное от занятий время царские сыновья рисовали, играли в шахматы, упражнялись в верховой езде. Одной из форм воспитания был физический труд: великие князья нередко работали в отведенных им огородах, занимались стрельбой из лука, столярным делом, рыбалкой [там же, с. 37]. Это поспособствовало крепкому здоровью, физической закалке, выносливости, непритязательности. Частью педагогического процесса был также уход за многочисленными домашними питомцами.

Большая часть дневного времени была посвящена учебным занятиям, которые проводили для великих князей кавалеры и преподаватели-иностранцы. От внимания самих воспитанников не ускользнуло отсутствие воспитательного потенциала в преподаваемых предметах: «По-моему, лучшая теория права – добрая нравственность, а она должна быть в сердце независимо от этих отвлеченностей и иметь своим основанием – религию» [4, с. 256], – к такому выводу приходит Николай Павлович уже в зрелом возрасте, вспоминая свой курс обучения.

Одним из показателей духа самоотверженности, до готовности «положить душу за други своя», является настойчивое желание Николая и Михаила Александровичей принять участие в театре военных действий с началом Отечественной войны 1812 года: «Я стыжусь, – писал он матери, – смотреть на себя, как на бесполезное существо на земле, которое даже не годно к тому, чтобы умереть храбрецом на поле битвы» [там же].

Религиозные знания великие князья и княжны получали на ежедневных уроках Закона Божьего. В обязанности духовника входила также подготовка воспитанников к такому важному церковному Таинству, как исповедь. Однако эмоционально близких взаимоотношений между законоучителями и их подопечными не сложилось. Ограниченные в общении со сверстниками «из народа» и лишённые общей сердечной молитвы с разнородными прихожанами, великие князья были лишены благоприятных условий для культивирования в себе чувства равенства перед Богом с подданными и искреннего исповедания веры.

Если воспитание мальчиков в монарших семьях имело государственную важность, то отношение к девочкам было несколько иное: их готовили, прежде всего, к междинастическим бракам, а для органичного вхождения в европейскую культуру формировали из них не просто будущих супруг и матерей, но и прекрасно образованных особ с широким кругозором. Мария Федоровна, курировавшая образование дочерей, во главу угла ставила выработку нравственных качеств, светской этики и знание иностранных языков, при этом воспитание царевен в православном духе носило формально-обрядовый характер.

Глубокую личную метаморфозу Николай Павлович переживает во время своего коронавания. Один из современников, вспоминая венчание на царство Николая Павловича, обратил внимание на перемену его настроения: «он весь преобразился, твердо и уверенно выступал с лицом строгим; он повелительно смотрел – озаренный Святым Духом» [7, с. 109]. Историки отмечают, что с 1830-х годов в нем происходит заметная духовная трансформация, неразрывно связанная с поворотом к религиозно и национально ориентированному стилю правления. Академик Н. П. Погодин утверждал, что развитию «русского эле-

мента» государь был обязан отнюдь не воспитанию, а единственно саморазвитию [13, с. 113]. Николай I почитал себя «великим жрецом Православия» и свое основное призвание видел в защите России от «чудовищной ереси» [14, с. 36], навязываемой России Европой под видом «свободы» [там же, с. 96]. Именно во времена царствования Николая I наступает расцвет интеллектуальной и культурной жизни в России, после многолетнего не критического восприятия всего иноземного оживает русская национальная идея.

Таким образом, воспитание в императорской фамилии в эпоху Русского Просвещения было отмечено нечеткостью духовно-нравственных ориентиров: царские дети становились классическими воспитанниками западной идеологии Просвещения с присущей ей внерелигиозной сакрализацией таких ценностей, как человек, справедливость, гуманизм, свобода и т. д. Идеалами при воспитании зачастую выступали античные герои и мифологические персонажи.

С одной стороны, в семьях императоров соблюдались традиционные для русской культуры принципы патриархальности, иерархичности, служения. С другой – ценности эпохи Просвещения диктовали такие принципы семейного воспитания, как антропоцентричность, ориентир на успех, прагматичность, что обусловило в качестве главной цели воспитания формирование благородной, просвещенной, физически и интеллектуально развитой личности, наделенной высокими моральными и этическими качествами. Для достижения этой цели применялись такие формы и методы воспитания, как благотворительная деятельность, полезный труд, активный досуг, назидательные беседы и т. д. Сообразные полу и возрасту средства воспитания способствовали раннему осознанию своей полосоциальной роли: мальчики готовились к воинской службе, девочки – к будущему замужеству.

Две крайности в воспитании, деспотизм и праздность, негативно отражались на характерах и нравах великих князей. Родители практически не допускались к непосредственному участию в воспитании собственного потомства, что приводило к сближению детей с наемными наставниками, которые, как правило, были не православного вероисповедания. Внедрение в обучение западных стандартов, прежде всего, через учителей иностранного происхождения, зачастую носителей либеральной философии, не способствовали вызреванию в детях национально-религиозных чувств. Приобщение детей к Церкви как стержневому социокультурному институту носило скорее внешний характер, что приводило к оторванности от соборной жизни и социально-культурному разрыву между августейшими наследникам и детьми из простых семей.

Царские дети данной эпохи прошли достойную морально-этическую школу, но были лишены глубокого духовного воспитания, целью которого в православной традиции считается приобщение к Богу как источнику вечной жизни. В условиях сегодняшних культурно-цивилизационных столкновений современным педагогам и родителям, как никогда, необходимо извлечь уроки из опыта наших предков, живших в эпоху Русского Просвещения, и сделать правильный выбор концепции дальнейшего духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений.

## Список литературы

1. **Башилов, Б.** История русского масонства, XVII – XX вв. / Б. Башилов. – М. : Лента-Пресс, 2004. – 1234 с.
2. **Берков, П. Н.** Основные вопросы изучения русского просветительства / П. Н. Берков // Проблемы русского Просвещения в литературе XVIII века. – Л. : Издательство АН СССР, 1961. – С. 5–27.
3. **Воспоминания о младенческих годах** императора Николая Павловича, записанные им собственноручно / пер. с фр. В. В. Щеглов. – СПб. : Т-во Р. Голике и А. Вильборгъ, 1906. – 62 с.
4. **Глинский, Б. Б.** Царскія дети и ихъ наставники / Б. Б. Глинский. – СПб. ; М. : изд. т-ва М. О. Вольфъ, 1912. – 330 с.
5. **Головкин, Ф. Г.** Двор и царствование Павла I: портр., воспоминания и анекдоты / Ф. Г. Головкин; предисл. и примеч. С. Боннэ; пер. с фр. А. Кухеля. – М. : Сфинкс, 1912. – 455 с.
6. **Доброклонский, А. П.** Руководство по истории Русской Церкви / А. П. Доброклонский. – М. : Крутицкое подворье, 2009. – 935 с.
7. **Жемчужников, Л. М.** Мои воспоминания из прошлого. В крепостной деревне. 1852–1857 гг. / Л. М. Жемчужников; вступ. ст. и примеч. С.В. Бахрушина. – М.: Изд. И. и С. Сабашниковых, 1927. – 238 с.
8. **Корф, М. А.** Материалы и черты к биографии императора Николая I и к истории его царствования / М. А. Корф; под ред. Н.Ф. Дубровина // СИ РИО. – СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1896. – 717 с.
9. **Материалы и черты** к биографии Императора Николая I и к истории его царствования / под ред. И. О. Дубровина [Электронный ресурс] // СИ РИО: в 148 т. : Т. 98. – СПб. : тип. Скороходова, 1896. – 717 с. – Режим доступа: <https://www.prlib.ru/item/363737>
10. **Письма императрицы Марии Федоровны** к великим князьям Николаю и Михаилу Павловичам // Русская старина. – 1903. – № 2. – С. 335–356.
11. **Сидорова, А. Н.** Воспитание великих князей в семьях императоров Николая I и Александра II (подготовка к государственной деятельности) : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Сидорова Анна Николаевна. – М., 2016. – 311 с.
12. **Собственноручное черновое письмо Екатерины II** к д'Аламберу с похвалами сочинениям Монтескье и уверением, что сочинения д'Аламбера послужат на благо человечеству [Электронный ресурс] // СИ РИО: в 148 т. : Т. 10. – СПб., 1872. – С. 29–31. – Режим доступа: <https://runivers.ru/upload/iblock/eaf/SRIO-010.pdf>
13. **Татищев, С. С.** Детство и юность Великого князя Александра Александровича : в 2-х кн. : Кн. 1 / подгот. текста С. С. Атапина, В. М. Лупановой; вступ. ст. Н. А. Малеванова [Электронный ресурс] – М. : Рос. фонд культуры; Студия «ТРИТЭ»; Рос. Архив: РГИА, 2002. – С. 5–442. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/rosarc/vka/vka-0052.htm>
14. **Тютчева, А. Ф.** При Дворе двух императоров. Воспоминания. Дневники / А. Ф. Тютчева; пер. Е. В. Герье, прим. С. В. Бахрушина. – М. : Изд. М. и С. Сабашниковых, 1928. – 222 с.
15. **Чулков, Г. И.** Императоры: психологические портреты / вступ. ст. и ком.. В. Баскакова. – М. : Худ. лит., 1993. – 382 с.

16. Шильдер, Н. К. Император Александр I: его жизнь и царствование : в 4-х т. : Т. 1 / Н. К. Шильдер. – СПб. : Изд. А. С. Суворина, 1904. – 450 с.

**Tokmacheva M. A.**

**Spiritual and moral education in the Romanov dynasty  
in the era of the Russian Enlightenment (late 18th - early 19th centuries)**

*The imperial family, occupying the top rung of the nobility, was the clearest indicator and translator of the value and worldview attitudes that set the goal-setting, content and structure of the pedagogical process. In connection with the search for new methodological foundations and practical ways of implementing spiritual and moral education, the pedagogical activity of the late XVIII th – early XIX th centuries, when fundamental changes took place in the field of Russian education, is of undoubted interest to modern teachers.*

**Key words:** *spiritual and moral education, the era of the Russian Enlightenment, the Romanov dynasty.*

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 316.624:159.922.76-056.49

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

### Технологические виды аддиктивного поведения как фактор дезадаптации личности ребенка

*В статье дана характеристика технологических видов аддикций несовершеннолетних, которые являются одним из наиболее часто встречающихся видов аддиктивного поведения. К технологическим аддикциям относят гаджет-аддикцию, компьютерную зависимость, различные виды интернет-зависимости. Дети с данным видом аддиктивного поведения имеют трудности в учебе, в общении со сверстниками, не интересуются содержательным проведением досуга. Длительное проявление технологических аддикций вредит здоровью ребенка, нарушает его социальную адаптацию. Это требует новых подходов к профилактике аддиктивного поведения в педагогической науке.*

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, технологические зависимости, компьютерная зависимость, интернет-зависимость.

Современные темпы социальных изменений приносят в педагогическую науку новые вызовы. И среди них – катастрофические темпы роста аддиктивного поведения несовершеннолетних. Ученые выделяют химические аддикции (табакокурение, употребление алкоголя, наркотических веществ) и нехимические. Последних выделено невероятное разнообразие, которое к тому же имеет тенденцию к росту.

Различным видам нехимических зависимостей посвящены исследования Н. Борытко, Н. Дмитриевой, А. Егорова, А. Елизарова, А. Запорожца, В. Качалова, Ц. Короленко, В. Лоскутовой, Д. Менделевича и др. Вместе с тем, отдельные вопросы влияния технологических видов аддиктивного поведения на социальную дезадаптацию ребенка исследованы недостаточно.

**Цель статьи** – дать характеристику технологических видов аддиктивного поведения как фактора дезадаптации личности ребенка.

Обратимся к рассмотрению технологических видов нехимических аддикций, исследования которых ведутся относительно недавно. Технологические аддикции считаются самыми распространенными в данном направлении. Объясняется это тем, что информатизация и технологизация общества влияют на все стороны общественной жизни.

Различные виды использования информационно-коммуникационных технологий влияют на процесс формирования нравственных норм, поведение

и общение, массовая компьютеризация внедряется и в систему образования. В современных условиях и человеческое сознание частично переносится в виртуальное пространство, потому что там личность получает разностороннюю информацию, активно взаимодействует с другими пользователями, вступает в социальные отношения, присоединяется к определенным группам по интересам, покупает товары и услуги. Особой популярностью сегодня пользуется общение в социальных сетях, которые создаются не только для поиска партнеров по общению, но и для поиска объектов интереса: хобби, отдыха, прослушивания музыки, просмотра фильмов, игр. Как форма художественного творчества, мультимедиа владеют новыми средствами, порождают новые формы художественного творчества (компьютерная графика, анимация и т. п.).

Сегодня Всемирная сеть развивается сверхбыстрыми темпами и является мощной информационной базой. Особенно популярен Интернет у детей и молодежи, увлечение компьютерными технологиями постоянно растет. Социализация детей имеет динамичный характер и происходит в условиях влияния виртуального пространства, когда ребенок может свободно вступать в сообщества, иметь неограниченный доступ к информации.

Исследования доказывают, что ребенка, который является пользователем Интернета, сегодня характеризуют такие параметры, как высокий уровень умений пользования технологическими коммуникациями (часто выше, чем у родителей), а также высокий уровень психологического возбуждения во время игр и общения. Если сравнивать реальное общение с виртуальным, то в реальной жизни для нас важно передать вместе с информацией эмоции и в свою очередь понять, какие эмоции при этом возникают у партнера. При виртуальном общении это невозможно (частично эмоции можно показать лишь с помощью «смайликов»), ученые говорят, что стандартизация и автоматизация общественных процессов несут угрозу идентичности и уникальности личности [2].

К тому же массовая компьютеризация способствует возникновению зависимости человека от компьютерных технологий и приводит к проблеме информационной безопасности общества, причем дети в этом отношении являются наиболее уязвимой категорией. Характерной чертой развития информационных технологий является то, что общество получает такие технологические средства, к которым оно не всегда бывает готовым. То есть, социальные явления меняются быстрее, чем изучаются и анализируются. Политические и правовые средства контроля здесь не действуют, поэтому сетевое киберпространство функционирует почти стихийно.

Проблема усугубляется тем, что педагоги и родители еще не готовы к предупреждению связанных с этим проблем.

Среди социальных причин возникновения технологических зависимостей – неблагоприятные микросоциальные условия, плохие отношения с родителями, воспитание по типу гипоопеки, обеднение межличностных отношений, отсутствие поддержки, аддиктивное поведение родителей; среди психологических – акцентуации характера; среди биологических – перинатальная патология, черепно-мозговые травмы, патологические формы нарушения поведения и формирования личности.

Рассмотрим виды технологических зависимостей. Во-первых, необходимо уточнение содержания понятий «компьютерная зависимость» и «интернет-зависимость». В ряде исследований эти понятия равны по содержанию и используются как синонимы. Под компьютероманией понимается пристрастие к электронным играм, которое часто, особенно у подростков, переходит в болезненное влечение и может приобрести характер выраженной патологии [3].

Считаем необходимым подчеркнуть, что понятие «компьютерная зависимость» является более широким и включает в себя Интернет-зависимость, зависимость от компьютерных игр, зависимость от программирования, от компьютерного художественного творчества (графика, анимация). В свою очередь, Интернет-зависимость распределяется на зависимость от игр он-лайн, от компульсивной навигации по сайтам, поиска в удаленных базах данных, зависимость от социального использования Интернета (общение в социальных сетях, чатах, ведение электронных дневников, «селфитизм»), зависимость от интернет-аукционов, виртуальных покупок, от «кибер-секса» (посещение порнографических сайтов, обсуждения на сексуальную тематику), хакерство [1]. Также к технологическим зависимостям относят гаджет-аддикцию.

Рассмотрим зависимость от компьютерных игр и те виды интернет-зависимости, которые в наибольшей степени распространены среди детей.

Первые исследования зависимости от Интернета появились во второй половине 90-х годов прошлого века в американской психиатрии и клинической психологии. Основателями этого направления являются соответственно И. Гольдберг и К. Янг, они предложили термин «интернет-аддикция», который используют современные исследователи параллельно с такими синонимами, как «виртуальная аддикция», «интернет-поведенческая зависимость» и т. п.; а лиц, которые этой зависимостью страдают, называют интернет-аддиктами или интернет-зависимыми. Интернет-зависимость – это патологическое, непреодолимое влечение к использованию Интернета (И. Гольдберг). В данном случае речь идет о том, что зависимость может сформироваться не только от внешних факторов, но и от собственных действий и эмоций. Формирование интернет-зависимости имеет сверхбыстрые темпы. Исследования показали, что у 25% аддиктов зависимость сформировалась в течение полугодия после начала работы в Интернете, у 58% – в течение второго полугодия, а у 17% – после года (К. Янг). Здесь нужно заметить, что исследование проводилось со взрослыми, поэтому по аналогии с более быстрыми темпами формирования химических зависимостей у детей можно предположить и более быстрые темпы формирования у детей и зависимости от Интернета. К тому же мы не нашли результатов долговременных исследований по этой проблеме, поэтому об отдаленных последствиях Интернет-зависимости можно только догадываться [1; 2].

Исследование данной проблематики происходило двумя путями: изучение Интернет-зависимости по аналогии с другими видами аддиктивного поведения, а также отдельно изучение специфики этого вида аддикций. На наш взгляд, нужно сочетать эти два направления, поскольку интернет-зависимость, безусловно, специфическая аддикция, но для ее предупреждения ее необходимо рассматривать в комплексе с другими видами.

Исследования показали, что у интернет-зависимых сформирован так называемый аддиктивный тип личности, которому свойственны специфические стратегии поведения и психологические защиты. Они испытывают серьезные затруднения в установлении контактов вне Интернета, у детей появляются трудности в общении со сверстниками, ухудшается успеваемость. Ощущение переноса в новую реальность делает невозможным содержательное проведение досуга.

Интересным является факт, который говорит о том, что более уязвимыми в отношении формирования данной зависимости являются лица с гуманитарным складом мышления и лица без высшего образования, в отличие от специалистов, работающих в компьютерных сетях. Также исследования показали, что интернет-аддикты чаще всего имеют высокий уровень абстрактного мышления, они индивидуалисты, которые эмоционально реагируют на других людей, скромны и самолюбивы, их характерными чертами являются низкая терпимость, низкая самооценка, нарушение самоидентичности. Виртуальные аддикты имеют осложнения с восприятием собственного тела, трудности в общении с лицами противоположного пола, часто испытывают эмоциональное напряжение, склонны к избеганию ответственности и решения проблем. Они легко переносят социальную изоляцию, довольствуются общением в сети. Среди виртуальных аддиктов часто наблюдается депрессия с повышенным риском суицида. Также найдены определенные гендерные различия: лица мужского пола чаще всего используют Интернет для развлечений, а женского – для преодоления одиночества [1].

Составной частью виртуальной зависимости являются мысли и влечение к сети и вне ее. Пребывание вне Интернета приводит к пустоте, скуке, подавленности, депрессии, раздражительности или нервозности, причем эти чувства исчезают сразу же после доступа к сети. Аддиктивная реализация вызывает чувство психологического комфорта, избавления от неприятных эмоций и мыслей.

Хотя патологическая зависимость от Интернета видится не такой необратимой, как, например, зависимость от психоактивных веществ, – темпы ее распространения впечатляют. Для детей чрезвычайно привлекательны неограниченный доступ к информации и нахождение таких собеседников, которые могут удовлетворить любым требованиям [2].

Первые признаки зависимости ребенка от Интернета замечают самые близкие люди, как правило, родители. Но сам аддикт сначала не просто отрицает факт зависимости, но и вступает с родителями в конфронтацию, что еще больше усугубляет проблему. Ребенок, который является интернет-зависимым, считает, что он контролирует ситуацию и в любой момент может прекратить или сократить пребывание в сети.

Особенностью зависимых пользователей является то, что они пытаются избавиться от требований социального окружения и удовлетворить потребность в эмоциональной поддержке. Для этого они создают себе виртуальных личностей, от которых ждут компенсации реальных проблем. Стремление к аддиктивной реализации через Интернет также связано с внутренним дискомфортом, неудовлетворенностью своим ролевым поведением.

Таким образом, сегодня мы наблюдаем катастрофические темпы роста аддиктивного поведения несовершеннолетних, технологические аддикции являются одной из наиболее распространенных его разновидностей. К технологическим аддикциям относят гаджет-аддикцию, компьютерную зависимость (Интернет-зависимость, зависимость от компьютерных игр, зависимость от программирования, от компьютерного художественного творчества). Формирование технологических зависимостей имеет особенно тяжелые последствия для детей, препятствует развитию и самореализации личности, может привести к социальной дезадаптации ребенка.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы заключаются в разработке инновационных форм и методов психолого-педагогической профилактики технологических видов аддиктивного поведения на уровне территориальной общины.

#### Список литературы

1. **Егоров, А. Ю.** Нехимические зависимости : монография / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007. – 190 с.
2. **Запорожец, А. В.** Педагогическая профилактика аддиктивного поведения школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Запорожец Антон Вячеславович. – Челябинск, 2010. – 172 с.
3. **Сибиряков, С. Л.** Ребёнок в опасности. Как предупредить беду: наркоманию, пьянство, насилие, преступность... / С. Л. Сибиряков. – СПб. : Пресс, 2002. – 128 с.

Zolotova A. D.

#### Technological types of addictive behavior as a factor in of maladaptation of the child's personality

*The article describes the technological types of addictions of minors, which are one of the most common types of addictive behavior. Technological addictions include gadget addiction, computer addiction, various types of Internet addiction. Children with this type of addictive behavior have difficulties in learning, in communicating with peers, are not interested in meaningful leisure activities. Prolonged manifestation of technological addictions harms the child's health, disrupts his social adaptation. This requires new approaches to the prevention of addictive behavior in pedagogical science.*

**Key words:** *addictive behavior, technological addictions, computer addiction, Internet addiction.*

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Баева Людмила Владимировна**, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «АГУ им. В. Н. Татищева», доктор философских наук, г. Астрахань

**Бирюков Михаил Юрьевич**, доцент кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Гришак Светлана Николаевна**, доцент ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

**Дятлова Елена Николаевна**, доцент кафедры истории Отечества, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

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

**Кутняков Константин Сергеевич**, ассистент кафедры информационных образовательных технологий и систем ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Лашенова Ирина Анатольевна**, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Морозов Станислав Алексеевич**, аспирант кафедры теории и методики физического воспитания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Попелухина Светлана Владимировна**, старший преподаватель кафедры олимпийского и профессионального спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Рудь Мария Валентиновна**, доцент кафедры начального образования, директор Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Стачинский Владимир Иванович**, докторант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, г. Луганск, ЛНР

**Сухина Ольга Васильевна**, магистрант кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

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

**Турченко Виктория Анатольевна**, аспирант 1-го курса заочной формы обучения направления подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профиль подготовки: «Теория и методика профессионального образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Тыщук Дарья Сергеевна**, старший преподаватель кафедры начального образования, Ровеньковский факультет ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Ровеньки, ЛНР

**Федоров Максим Вадимович**, доцент военно-дирижерской кафедры Института военных дирижеров Военного университета МО РФ, кандидат искусствоведения, г. Москва

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

**Харченко Сергей Яковлевич**, профессор кафедры социальной работы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

**Чеботарева Елена Владимировна**, доцент кафедры лингвистики и технического перевода ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Чеботарева Ирина Владимировна**, заведующий кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

Научный сборник является периодическим печатным научным рецензируемым изданием, имеющим сериальную структуру. На страницах сборника публикуются научные работы, освещающие актуальные проблемы отраслей знания и относящиеся к отдельным группам научных специальностей. С 2016 г. издаются серии: «Педагогические науки. Образование», «Физическое воспитание и спорт», «Филологические науки. Медиакommunikации», «Биология. Медицина. Химия» «Гуманитарные науки. Технические науки».

Редакция сборника публикует научные работы, отвечающие правилам оформления статей и других авторских материалов, принятых в издании.

Авторские рукописи, подаваемые для публикации в выпусках серий, должны соответствовать их научному направлению и отличаться высокой степенью научной новизны.

Материалы могут подаваться на русском языке. Допускается публикация на английском языке. В таком случае авторы должны предоставлять развернутую русскоязычную аннотацию (до 2 тыс. знаков). Статьи публикуются на языке оригинала.

**Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:**

1. Авторская заявка/согласие на публикацию авторских материалов.
2. Текст научной статьи (научного обзора, научного сообщения, открытой научной рецензии, публикация по материалам научных событий, информация об отечественных и зарубежных научных школах, персоналиях), соответствующий тематике серии сборника.

3. Рецензия на статью, подготовленную аспирантом или соискателем ученой степени кандидата наук, подписанная научным руководителем или заведующим кафедрой, на которой выполняется диссертационное исследование. Рецензия должна объективно оценивать научную статью и содержать всесторонний анализ ее научных достоинств и недостатков.

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются в редакцию серии в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо. Авторская заявка с подписью автора(-ов), рецензия на статью подаются в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

Рукописи статей проходят процедуру макетирования. Все элементы статьи должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97-2003. Рукопись должна иметь ограниченный объем 7–12 страниц машинописного текста (0,3–0,5 авторского листа; 12–20 тыс. печатных знаков с пробелами) включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы А4; книжная ориентация; поля: левое 3 см, верхнее 2 см, правое 1,5 см, нижнее 2 см; гарнитура Times New Roman; цвет текста – черный; размер шрифта 14 кегль; интервал 1,5; выравнивание по ширине текста. Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25. Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – („“) «лапки»).

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку без пробела, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М. А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка» с обтеканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

**Текст научной статьи должен иметь следующую структуру:**

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного заведения или научной организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на украинском и английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать фамилию и инициалы автора(-ов), заголовок статьи, ее краткую характеристику. Рекомендуемый объем аннотации 3–4 предложения; 40–60 слов; 500 знаков. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (5–7 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи) на русском языке (располагаются после аннотации на русском языке), на украинском языке (после аннотации на украинском языке) и английском (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи, постановка проблемы, цель статьи, представление новизны излагаемых в статье материалов.

7. Данные о методике проводимого исследования.

8. Экспериментальная часть, анализ, обобщение, описание и объяснение полученных данных. По объему – занимает центральное место в статье.

9. Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается

строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится пристатейный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять, называть. Изложение материала статьи должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключая двойное толкование или неправильное понимание информации. Оформление текста должно соответствовать литературным нормам, быть лаконичным, тщательно выверенным.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Авторы научных статей несут всю полноту ответственности за достоверность сведений, авторскую принадлежность представленного материала, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники, приведенные инициальные сокращения.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора присланных материалов, их рецензирования и редактирования без изменения научного содержания авторского варианта. Принятые к публикации научные статьи включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского государственного педагогического университета» как на первоисточник.

После выхода в свет печатной версии научного сборника, его полнотекстовые электронные копии размещаются в базе данных Научной библиотеки, а также на официальном сайте Луганского государственного педагогического университета в формате pdf. Электронные материалы могут копироваться по электронным сетям и распечатываться авторами для индивидуального пользования с указанием выходных данных сборника.

Согласие автора на публикацию статьи, данное в заявке, рассматривается и принимается редакцией сборника как его согласие на размещение предоставленных авторских материалов в свободном электронном доступе.

**В заявке авторы должны подать следующую информацию:**

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

**Редакция Вестника Луганского государственного педагогического университета**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

# Научное издание

Коллектив авторов

## ВЕСТНИК

ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 1

Педагогические науки.

Образование

Сборник научных трудов

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

Подписано в печать 27.12.2022. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 10,4.  
Тираж 21 экз. Заказ № 150.

***Издатель***

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

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