



Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки
Образование

№2(84)
2022



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

№ 2(84) • 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, доцент
Чернышев Д. А.	– доктор педагогических наук, профессор

**Вестник Луганского государственного педагогического
В38 университета** : сб. науч. тр. / гл. ред. Т. Т. Ротерс; вып. ред. Г. Г. Калинина;
ред. сер. Е. В. Чепурченко. – Луганск : Книта, 2022. – № 2(84) : Серия 1.
Пед. науки. Образование. – 116 с.

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

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

*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 № 3 от 28.10.2022 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

Акиншева И. П., Заблудская К. И. Характеристика понятия «профессиональная позиция» в научной литературе.....	5
Отина А. Е. Этнические различия и национальный менталитет в предметной сфере этнопедагогики.....	10
Фитисова У. Р., Турянская О. Ф. Условия развития и реализации иноязычного лингвистического образования в ДНР как социальной и философской категории.....	17
Цемкало С. А. К проблеме соотношения понятий «ценности» и «культурные ценности» в научной литературе.....	22

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Белоусова Н. А. Теоретические аспекты подготовки к проектной деятельности бакалавров адаптивной физической культуры.....	28
Забуга Н. Г. Сущность и структура готовности будущих учителей музыки к самоорганизации в процессе профессиональной подготовки.....	33
Провоторова Н. В. Проблема формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления.....	39
Стачинский В. И. К вопросу методологии формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей.....	47
Усенко В. Ю. Диагностический аппарат готовности бакалавров адаптивной физической культуры к педагогической деятельности....	55
Хубежова И. З. Педагогические условия формирования готовности будущих специалистов физической культуры к организации рекреационной деятельности в туризме.....	59

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дихтяренко Г. И. Формирование социальной устойчивости как интегративного качества личности старшеклассника.....	66
Павлова Т. А. Факторы успешной организации уроков английского языка в условиях дистанционного обучения.....	72
Писаный Д. М. Выделение актуальных проблем преподавания всеобщей истории последней трети XX – начала XXI вв. в условиях переходного периода.....	77
Юргайте Е. А. Характеристика возрастных особенностей младших школьников (к проблеме развития эмоционального интеллекта обучающихся начальной школы).....	86

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коляда В. С. Становление и развитие Высших женских (Бестужевских) курсов во второй половине XIX – начале XX вв.....95

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
С МОЛОДЕЖЬЮ**

Герасимов А. В. Социальное партнерство и компетентностный подход в процессе реформирования системы высшего образования.....100

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ106

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ108

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.2(075.8)

Акиншева Ирина Петровна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой социологии
и организации работы с молодежью
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
akinsheva.irina@mail.ru

Заблодская Кристина Игоревна,
аспирант
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
kristinazablodskaya@yandex.ru

Характеристика понятия «профессиональная позиция» в научной литературе

В статье проанализированы понятия «позиция», «профессиональная позиция» с точки зрения философии, психологии, социологии и педагогики. Предложены определения, структура и виды профессиональной позиции.

Ключевые слова: *позиция, профессиональная позиция, позиция личности, профессиональная ментальность.*

Развитие профессиональной сферы в условиях современного общества происходит стремительно, тем самым диктуя изменения содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. В процессе трансформации современного образования, когда всё больше и чаще происходит внедрение вариативности в учебно-воспитательные учреждения, наполнение содержания образования разнообразием тем, курсов, расширением инновационных процессов, возникает необходимость по-новому рассмотреть становление основных проявлений, которые влияют на личность будущего профессионала как субъекта деятельности.

Сегодня общество нуждается в профессионалах, способных к самостоятельному, нестандартному, оригинальному решению возникающих проблем, которые реализуют в профессии свой способ жизнедеятельности с учётом общечеловеческих и профессионально-значимых ценностей. По этой причине перед образовательными учреждениями системы профессионального образования возникает задача формирования и развития таких личностных качеств студента, которые позволили бы ему определить конкретную твердую профессиональную позицию ещё на стадии обучения в вузе.

Проблема формирования профессиональной позиции в последнее время стала приоритетной в социально-педагогических науках. Однако анализ научной литературы показал, что проблема формирования у студента профессиональной позиции в условиях образовательного процесса в вузе недо-

статочно отражена в теории педагогики, что, в свою очередь, затрудняет ее решение на практике.

Основная цель данной статьи состоит в определении термина «профессиональная позиция» в научной литературе социально-гуманитарной направленности.

Спектр использования термина «позиция» крайне обширен и охватывает самые различные стороны жизни человека. Данное понятие широко используется в философии, психологии, педагогике, социологии. Однако, несмотря на широкое распространение данного термина во всех отраслях научного знания, его содержание не совпадает. Это обуславливает неоднозначность, многоаспектность термина, но, кроме того, определенную двойственность в его определениях.

Философия рассматривает содержание понятия «позиция», уделяя внимание не локализации, а его ценностным аспектам как определённого способу занимать данное место. Сторонники персонализма и экзистенциализма изучают понятие «позиция» в аспекте «жизненная позиция». Вопрос «позиции» рассматривается на общеметодологическом уровне в разрезе исследования активной жизненной позиции как формы мировосприятия, основы самовыражения, в процессе исполнения обязательств или реализации идей.

Социология исследует «позицию» в зависимости от положения человека в обществе, его статуса в социально-ролевой групповой структуре.

В социологических исследованиях указывается на то, что каждый человек в конкретный период жизни занимает определённое количество позиций в многогранной социальной системе. И. С. Кон подразумевает под социальным положением (позицией) индивида – место в определенной конкретной социальной структуре. Он указывает на то, что «в силу сложных общественных отношений каждый индивид занимает множество позиций – профессиональную, семейную, общественно-политическую и др., различающихся по своему значению, определенности и другим признакам» [5, с. 253].

В рамках социологического подхода позицию определяют как место, становление человека в системе отношений в обществе, которое выделяется рядом специфических признаков и регламентирует стиль поведения, отношения к другим субъектам социального окружения, выражается в оценке действительности [2, с. 3–7].

В научных исследования психологов «позиция» рассматривается как жизненная, субъектная, личностная. Она выступает как ведущая характеристика личности, регулирующая, определяющая ее проявления и поведение (И. С. Кон); стержневое системное образование личности, заключающее в себе движущие силы психического развития (Л. И. Божович, В. Н. Мясищев); отношение человека к объективной действительности, определяющее его взаимоотношение с ней (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Т. Н. Мальковская).

С. Л. Рубинштейн отмечает, что позиция – в широком смысле – устойчивая система отношений человека к определённым сторонам действительности, которая проявляется в соответствующем поведении и поступках. В более узком понимании – это определённая точка зрения по вопросу, оценка явления, события, действия и поведение, обусловленное этим отношением, оценкой [8, с. 35].

Необходимо подчеркнуть, что позиция, являясь системой отношений, характеризует человека разнонаправленно: в связи объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического. Многоплановость сущности личности отражает и многоплановость её взаимодействия с окружающей действительностью.

А. Н. Леонтьев, отталкиваясь от позиции, описывает механизм формирования личности как субъекта общественных отношений «деятельность – позиция – сознание – личность». Он предполагает, когда человек осмыслит собственную позицию, он повысит свой уровень развития, станет на более высокую ступень [7, с. 123].

В. И. Слободчиков связывает понятие «позиция» с личностным способом реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве. При этом автор указывает, что не стоит объединять тотальную (личностную) позицию и её частную проекцию – предметно-деятельностную [4, с. 313].

В педагогической литературе «позиция» исследуется как «позиция педагога», «педагогическая позиция», так и отдельные её аспекты: «социальная позиция педагога», «исследовательская позиция педагога», «субъектная позиция педагога», «управленческая позиция педагога».

Такое появление разноаспектности понятия «позиция» в педагогической литературе связано с тем, что к педагогической деятельности предъявляется ряд требований и ожиданий как со стороны учеников, коллег, окружения, так и внутренними настройми личности. В педагогике «позиция» уникальна, так как объединяет в себе личностные, профессиональные качества.

В. П. Бедерханова указывает, что «позиция» рассматривается в контексте внутреннего и внешнего, которая также сочетает субъективные и объективные характеристики в системе отношений и деятельности. Автор также говорит о том, что «позицию» стоит рассматривать как ценностно-смысловой аспект самореализации личности [3, с. 13].

Говоря о самореализации личности, стоит более детально рассмотреть «профессиональную позицию», так как она рассматривается С. Г. Вершловским, А. К. Марковой, Л. М. Митиной как одна из составляющих профессиональной компетенции.

Процесс развития профессиональной позиции в философии определяют как самостоятельное направление в системе исследования личности как активного субъекта общественно-исторического процесса [10].

Также профессиональную позицию в философии отождествляют с личностью, рассматривают через категорию активности и ценностно-смыслового отношения человека к миру, которое отражает проявление действительной сущности человека, его сознательность, способность принимать самостоятельные решения, выбирать определённую линию поведения, выражать отношение к самому себе.

Исследуя феномен профессиональной позиции в контексте психологических исследований, следует заметить, что профессиональная позиция характеризует отношение человека к среде своей профессии и имеет сложную структуру. В настоящее время нет единого мнения относительно целостности

структуры данного понятия. Рассматривая профессиональную позицию, необходимо обратиться к компонентам и характеристикам, которые её формируют.

Ряд учёных полагает, что «профессиональная позиция» раскрывается через мотивационно-поведенческий, познавательно-информационный, деятельностно-регулятивный компоненты и содержит в себе когнитивный (представления, мнения, убеждения, профессиональное мировоззрение), аффективный (эмоциональный), поведенческий (реализацию конкретных действий) аспекты (В. В. Вороженцова, О. В. Щербакова); осознанность и деятельность в отношении к миру и себе в нём (Н. Ф. Терпугова); понимание необходимости постоянного личностного и профессионального роста; профессиональной саморегуляции через регулятивный компонент (О. В. Ванновская); профессиональные установки (Т. В. Кудрявцева, В. Ю. Шегурова); профессиональную идентификацию (Л. Б. Шнейдер, С. П. Миронова).

Рассматривая вопрос структуры профессиональной позиции, С. А. Тарасова говорит о профессиональной позиции как о части жизненной позиции, которая является фундаментом для человека при построении своих взаимоотношений с миром профессий. [9, с. 115–120]

Исследуя вопрос «профессиональной позиции» в педагогике, Ю. И. Куницкая говорит о том, что существует смешение понятий «профессиональная позиция» и «позиция педагога». Автор аргументировано обосновывает то, что профессиональная позиция педагога – обширна и включает в себя комплекс позиций, которые были перечислены выше. В то же время исследователь говорит о том, что педагогическая позиция выступает базовой для педагога [6, с. 117].

Как показывает анализ литературных источников, профессиональная позиция педагога разными авторами трактуется по-разному. Можно выделить следующие подходы к исследованию профессиональной позиции педагога: психолого-педагогический, который направлен на изучение особенностей личности педагогов и их деятельности, и научно-проектировочный, который рассматривает построение модели профессиональной позиции педагога, ориентируясь на требования времени и актуальные задачи образования.

В свою очередь, проблема профессиональной позиции педагога в педагогическом контексте выступает как система интеллектуальных волевых, эмоциональных отношений к миру, педагогической деятельности.

Таким образом, «профессиональная позиция» оказывается результатом объединения интеллектуальной деятельности и самосознания личности, которое достигается уровнем самоидентичности с профессиональной группой, сообществом. Именно профессиональной позицией и задаются необходимые для профессиональной деятельности установки.

Список литературы

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности : сб. статей. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
2. **Бакштановский, В. И.** Профессиональная этика. Социологические исследования / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов. – М. : Секрет фирмы, 2005. – Вып. 1. – С. 3–7.

3. Бедерханова, В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога / В. П. Бедерханова ; М-во образования Рос. Федерации. Куб. гос. ун-т. – Краснодар : Куб. гос. ун-т, 2001. – 218 с.
4. Исаев, Е. И. Психология образования человека [Текст]: становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.
5. Кон, И. С. Личность и ее социальные роли. И. С. Кон; // Социология и идеология / ред.-сост. Л. А. Волозик. – М. : Наука, 1969, – С. 248–261.
6. Куницкая, Ю. И. Педагогическая позиция учителя / Ю. И. Куницкая; под ред. Н. А. Масюковой. – Гродно : ГрГУ, 2007. – 383 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн; сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский; отв. ред. Е. В. Шорохова; АПН СССР, Ин-т психологии АН СССР. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
9. Тарасова, С. А. Структура и типы профессиональной позиции субъекта труда / С. А. Тарасова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2017. – № 4. – С. 115–120.
10. **Философия, политология, экономика: словарь** : для студ. нефилос. спец., старшеклассников и всех, интересующихся проблемами обществоведения / [А. П. Аверичкин и др.]. – Ярославль : Акад. развития, 1997. – 206 с.

**Akinsheva I. P.,
Zablodskaya Chr. I.**

Characteristics of the concept of “professional position” in the scientific literature

The article analyzes the concepts of «position», «professional position» from the point of view of philosophy, psychology, sociology and pedagogy. The definitions, structure and types of professional positions are proposed.

Key words: position, professional position, personal position, professional mentality.

УДК 314.74:316.723

Отина Анна Евгеньевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры философии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
технический университет»
(ДНР, г. Донецк)
otina.anna@mail.ru

Этнические различия и национальный менталитет в предметной сфере этнопедагогики

В статье производится анализ понятий «национальный характер», «национальный менталитет» и «этнокультурный стереотип» как ведущих категорий этнопедагогической науки. Этнопедагогика понимается как наука синтетического характера.

Ключевые слова: этнопедагогика, национальный характер, национальный менталитет, этнокультурный стереотип.

Этнопедагогика представляет собой научную дисциплину синтетического характера, где компонент «этно» является, без сомнения, концептуальным и в плане сугубо этническом (архетипическом), и по отношению к национальной культуре, и, собственно, в педагогическом пространстве народной педагогики.

Этнопедагогическая сфера научной мысли напрямую пересекается с этнографией, этнологией, культурологией, религиоведением и социологией, то есть с теми гуманитарными дисциплинами, научные парадигмы которых содержат толкования этноса и этничности.

Среди категориального аппарата этнопедагогической науки, который определяется содержанием и подходом, то есть предметной сферой, значительное место отводится таким понятиям, как «национальный характер», «национальный менталитет» и «этнокультурный стереотип».

Сегодня, в период крайнего обострения цивилизационной борьбы, сопровождающейся попытками так называемого коллективного запада унифицировать и нивелировать национальные культуры по заданному образцу, на первый план в культурной политике России выдвигается охрана и защита русского мира – русской культуры, русского цивилизационного типа. Цитаделью исконных национальных ценностей, основ культуры становится воспитание и образование. Ведь все мы родом из детства.

Процесс формирования социокультурной самоидентичности человека начинается в семье, в ее диалоге с дошкольными воспитательными учреждениями, в младшей школе, когда благодаря особенностям детской психики ребенок, как губка, впитывает нормы и ценности родной культуры.

Проблема категориальной определенности понятий «национальный характер», «национальный менталитет» и «этнокультурный стереотип», вне всякого сомнения, не только не теряет своей научной актуальности, но, более того, акцентуируется в этнопедагогической науке и в педагогике в целом.

Целью данной работы является анализ категориального диалога понятий «национальный характер», «национальный менталитет» и «этнокультурный стереотип» в их отношении к пространству этнопедагогики.

Цель концентрируется в следующих **задачах**: дефинирование и описание указанных понятий; выявление и анализ диалога между ними в контексте этнопедагогики.

Человек, в отличие от остальных представителей живой природы планеты Земля, с момента начала антропосоциокультурогенеза подвергается не только биологическим трансформациям эволюционного характера, но и развивается и видоизменяется как мыслящее, действующее, производящее, творящее существо, то есть одновременно как носитель и объект социокультурного развития.

Поскольку понятие человечества в его прошлом, настоящем и будущем очень широко, то учёные конкретизируют понятие субъекта – носителя культуры, выделяя в человечестве такие его производные, как социальные институты (государство, религия, образование и т. п.); нацию и народность (субъекты национальной и этнической культуры); классы и социальные группы; субкультуры; гендерные роли; профессиональные группы и, конечно же, семью (важнейший институт социокультурного развития, начало воспитания и образования); личность.

Следствием национального своеобразия, национальных отличий, этнических различий стало выделение нации и народности в качестве субъекта национальной культуры. Их специфику определяют через понятия национального характера, национального менталитета.

В бытовой речи русские люди часто употребляют синонимические, по сути, выражения «это не в наших обычаях», «это не в русском характере», «а вот это по-нашему – наш характер». При этом они косвенно опираются на концепцию русского национального характера, базирующегося на комплексном восприятии особенностей русского национального менталитета, выработанного системой национального (включающего этническое) образования и воспитания и, в свою очередь, являющегося её создателем, и на те нормы и ценности, которые приобрели в результате образования, воспитания, инкультурации в русское культурное пространство, социализации в российском обществе.

Национальный характер и национальный менталитет представляют собой важнейшие категории этнопедагогической теории и основы, на которые опирается практика народной педагогики.

Национальный характер – комплекс базовых и наиболее устойчивых особенностей, имманентно присущих членам конкретного национального (этнического) сообщества, лежащий в основе особенностей мировосприятия, культурной динамики данной национальной (этнической) культуры, важнейших мотивов поступков (идей, религии, норм, ценностей, интересов). В структуру национального характера исследователи включают особенности темперамента, характерные для данного народа свойства и стратегии выражения эмоций, чувств, распространённые привычки, традиции, обычаи, ритуалы, а также стереотипы и предрассудки, типичные для членов данного национального (либо этнического) сообщества.

Национальный характер определяют также как социальное проявление системы культурных (моральных) норм и источник специфического, неповторимого народного творчества. Также он является неотъемлемой частью индивидуального художественного производства (авторского искусства) национального классического наследия, поскольку сам художник также принадлежит к данному национально-культурному единству и обладает чертами национального характера. Последнее связано с тем, что между национальным характером и личностными характеристиками практически отсутствует корреляция.

Поэтому национальный характер представляет собой тот необоснованный стереотип, который в значительной мере влияет на поддержание национальной идентичности.

Среди исследователей национального характера на Западе следует отметить знаменитую Маргарет Мид, антрополога и этнопсихолога (работа на русском языке «Культура и мир детства»), Руту Бенедикт, ещё одного американского учёного-антрополога и этнопсихолога (работы на русском «Психологические типы в культурах Юго-Запада США» и «Хризантема и меч. Модели японской культуры»), Клайда Клакхона, американского социального антрополога. В СССР и России значительный вклад в изучение феномена национального характера на уровне мировой и отечественной науки внесли Игорь Кон, Эдуард Баграмов, Нурымбек Джандильдин.

Национальный характер является социально обусловленным проявлением национального менталитета. Менталитет (от лат. «mens» или «mentis» в род. падеже – «душа», «дух», более узко – «ум» и суффикса прилагательного «al») – особый склад ума, способ мышления, умонастроение народа, социальной группы, личности. Говорят о профессиональном менталитете, личностном менталитете, менталитете субкультур, религиозном менталитете и т. д., то есть о взглядах, умонастроениях, религиозной принадлежности членов той или иной группы людей.

Существует понятие менталитета культуры, которое характеризует глубинные архетипические структуры культуры, исторически укоренённые в сознании и воплощённые в поведении многих поколений людей, объединяющие в себе различные исторические эпохи в развитии национальной культуры, позволяющие воспринимать её как целостное, единое пространство во всех временных противоречиях и согласованности её внутреннего развития. Менталитет культуры базируется на этническом (первоначально архетипическом, обусловленном истоками народного бытия) менталитете. На этнический менталитет оказывают влияние историческое происхождение народа, язык со своими диалектами и родственным лингвистическим окружением, территории и протяжённость пространств, первоначальные религиозные представления народа, особенности догосударственных социальных взаимоотношений, бытовой уклад, стратегии передачи знаний и опыта из поколения в поколение (начала народной педагогики). Национальный менталитет – особенности душевного склада, духовного движения и умственных интенций представителей данной конкретной национальной культуры, позволяющие всех их соотносить с её целым как единство, сообщество, коллектив.

Известный культуролог А. Я. Флиер в своей книге «Культурология для культурологов» следующим образом объясняет понятие «менталитет», которое не случайно переформатирует в существительное множественного числа «ментальности», подчёркивая, что этнические различия являются стержневыми основами различий национальных менталитетов: «Ментальности. Душевный склад, душевный облик, типичный для людей данной культуры. Это психологические особенности, лежащие в основе обычаев и нравов людей, преимущественно этнически и религиозно детерминированных (как показывают исторические исследования). Ментальности складываются исторически как одна из адаптивных форм поведения, доведённого до такой степени автоматизма, что исполняется людьми почти что механически и рефлексивно. Рождённые в глубинах личностной структуры, они отражают общий порядок социального опыта, свойственного данному обществу, но не становятся предметом самосознания. Это специфический тип эмоциональной реакции на мир и характерные жизненные ситуации, основанный на наиболее устойчивых элементах миропредставления данного исторического коллектива людей» [1, с. 250].

Являясь, по сути, коллективными представлениями, включающими, перепрашивая К. Г. Юнга, этнокультурные аутентичные архетипы и архетипические образы, будучи основаниями возникновения, укоренения в традиции и работы в социокультурном пространстве именно этих, а не каких-либо иных идей, норм, ценностей, «ментальности» (национальный менталитет) определяют структуру, форму, содержание и назначение образования и воспитания в пространстве национальной культуры.

В основании зарождения человеческого общества и культуры находятся совместная коллективная трудовая деятельность и мышление, воплощённое в языке, в речевой деятельности. Не зря среди социально-философских теорий антропосоциокультурогенеза выделяются трудовая, речевая теория и концепция двух скачков, объединяющая обе предыдущие. Согласно последней, люди, занимающиеся совместным коллективным трудом, конкретной хозяйственной деятельностью, соответственно состоящие в коммуникативном акте, приходят к возникновению речи, речевого общения. Этот процесс универсален для всех обитателей планеты Земля. При этом коллективные трудовые сообщества коммуницирующих друг с другом людей долгое время находились в изоляции друг от друга в разных климатических зонах с существенно разнящейся пищевой базой и разными хозяйственными материалами, предлагаемыми природой для материального производства. Так, в совместном труде и речевом взаимодействии больших групп людей, изолированных от других сообществ, находящихся на иных территориях и в иных условиях, возникают расовые, позже этнические отличия. Люди получают биологическое разнообразие, а затем этнокультурную специфику.

Всё это находит прямое отражение в стратегиях народной педагогики этносов, где значительный упор делается на воспитание и обучение труду, трудом, через формы труда в самых разных проявлениях. Это могут быть трудовые навыки, обязанности по дому, передаваемые от старших к младшим (соответственно гендерным ролям и ожиданиям сообщества), подготовка к обрядам инициации и сами эти обряды, обучение всему, от чего зависит жизнедеятельность данного этнического сообщества, рода, конкретной семьи.

Самое прямое и выразительное отражение национальный менталитет находит в языке (в языках) во всём многообразии народных диалектов. Как отмечают авторы коллективной монографии «Константы и переменные русской языковой картины мира» А. Зализняк, И. Левонтина и А. Шмелев в предисловии к ней, «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира или языковую картину мира. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка, складываются в некую единую систему взглядов и предписаний, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [2; с. 11]. Неписаную книгу, энциклопедию национального характера и этнического менталитета представляет собой фольклор, в безбрежном пространстве которого особое место занимают ёмкие краткие выражения – пословицы и поговорки. Пословицы и поговорки – чёткие, яркие и при этом художественные слепки культурных концептов – отношения к миру и конкретным его проявлениям у представителей данного народа.

Так, о труде русские люди думают следующее: «без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «воля и труд дивные всходы дают», «труд человека кормит, а лень портит», «кто трудится, тот и пользуется», «что потрудился, то и поел», «не потрудиться, так и хлеба не добиться», «без труда нет добра», «кто хорошо трудится, тому есть чем хвалиться», «под лежащий камень вода не течёт», «не учи безделью, а учи рукоделью» и т. д. Антиподом, антонимическим понятием, антиконцептом концепта «труд» для русской национальной культуры, национального менталитета русских является «лень». Противопоставление труда и лени также находит выражение в пословицах и поговорках: уже упомянутая пословица «труд человека кормит, а лень портит», а также «у ленивой пряжи и для себя нет рубахи», «ленивому всегда праздник», «на работу он сзади последних, а с работы – впереди первых». Как очевидно уже из приведённого перечня пословиц, о труде всегда говорится с уважением, он почётен («кто любит труд, того и люди чтут»), а лень подвергается осмеянию, она презренна («проглотить-то хочется, да жевать лень», «встань кормит, а лень портит»).

Очень часто в развитых национальных культурах периода зарождения этнического самосознания возникают противопоставленные пары: культурный герой и его антагонист, культурный антигерой. Часто антигероем бывает брат культурного героя. Здесь заключается своеобразное двойничество, в котором воплощается ценностно-нормативное отношение представителей данной этнической культуры к устройству мира и общества. Для греков культурным героем был Прометей, антигероем – его брат Эпиметей. Для египтян культурным героем являлся Осирис, антигероем – Сет. У славян чертами культурного героя обладал Перун. Антигероем являлся хитрый и коварный Велес. В армянской мифологии культурный герой – мужественный Ваагн, тёмные стороны души и поступков олицетворяет злобный повелитель подземного царства Яхван, который пытался похитить у людей саму любовь.

Бинарное восприятие мира способствует его концептуализации, нормализации социального взаимодействия между людьми и поэтому находит существенное выражение в мифологии, фольклоре и народной дидактике.

Для древних греков концептуальным понятием становится агон (состяжание, соревновательность). Агон в пространстве пайдеи (воспитания) соотносился с принципом калокагии («прекраснодоброе», «нравственная красота»). Поэтому значительное место в образовании и воспитании культурного человека, гражданина полиса занимали методы и стратегии соревновательности. Причём агон и обучение способности к соревнованию распространялись не только на область спортивного воспитания. Соответственно, под акцентом соревновательности проводилось и обучение греческой молодежи.

Этнические различия и этнический менталитет находят своё отражение в феномене этнокультурного стереотипа. Как известно, стереотип – это устойчивое представление. Правильное либо ложное, справедливое либо несправедливое, одобрительное либо пренебрежительное представление о чём-либо или о ком-либо. Этнокультурные стереотипы – сложившиеся устойчивые представления о членах какого-либо этнического сообщества, народа, нации.

Существуют гетеростереотипы или внешние стереотипы, и автостереотипы (собственные) в представлениях о складе ума, менталитете, национальном характере, стандартном поведении представителей того или иного этноса. Гетеростереотипы выражают то, что думают о данном этническом целом другие; автостереотипы относятся к пространству самооценки нации, поэтому нередко носят комплиментарный характер, хотя могут выражаться и в форме самоиронии.

Главная цель, лежащая в основе этнокультурного стереотипа (особенно автостереотипов), состоит в отделении «своих» от «чужих». При этом источником национальных стереотипов зачастую являются исторически сложившиеся предубеждения, основания которых очень часто находятся в области межнациональных, межконфессиональных конфликтов, сражений, войн. Поэтому этнокультурные стереотипы способны воспроизводить и транслировать ксенофобию, ксенофобские настроения и последующие за ними акты вандализма, предотвратить которые в современном многонациональном пространстве между странами и внутри стран должна культурная политика государства. И, в первую очередь, в процессе преодоления этнических столкновений и национальной неприязни следует отметить роль воспитания и образования. В основу воспитания и образования в полиэтнических сообществах, многонациональных государствах должен быть положен принцип интернационализма, межкультурного диалога, начиная от дошкольных учреждений и далее в процессе обучения и воспитания в школьные годы. Задача школы – сделать интернационализм одним из базовых принципов обучения и личностных ориентиров обучающихся.

Список литературы

1. **Флиер, А. Я.** Культурология для культурологов / А. Я. Флиер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая Книга, 2002. – 696с.
2. **Зализняк, А. А.** Константы и переменные русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. – М. : Языки славянских культур, 2012. – 696 с.

Otina A. E.

**Ethnic differences and national mentality
in the subject sphere of ethnopedagogy**

The article analyzes the concepts of «national character», «national mentality» and «ethno-cultural stereotype» as the leading categories of ethno-pedagogical science. Ethnopedagogy is understood as a synthetic science.

Key words: *ethnopedagogy, national character, national mentality, ethnocultural stereotype.*

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

Турянская Ольга Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
turjanskof@mail.ru

Условия развития и реализации иноязычного лингвистического образования в ДНР как социальной и философской категории

Исследования концептуальных основ развития иноязычного лингвистического образования определяется 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: иноязычное образование, иностранный язык, моделирование проекта речевой деятельности, образовательная парадигма.

Современные тенденции образования в общественно-политических и экономических условиях Донецкой Народной Республики заключаются в усилении требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, в том числе в развитии коммуникативных способностей человека, формировании потребности постоянного повышения профессиональной квалификации и профессиональной мобильности. В наше время остро стоит вопрос о присоединении человека XXI века к мировой культуре, что требует формирования языковой личности и ее реальных коммуникативно-познавательных и культурных компетенций, составляющих основу системы обучения. Расширение международных связей привело к возрастанию роли иностранного языка и в жизни общества, и в профессиональной деятельности современного специалиста. Иностранный язык сегодня является объективным средством не только межличностного, но и международного общения. Для современного специалиста владение иностранными языками является одним из условий профессиональной компетентности.

Несмотря на то, что в научных исследованиях существуют разработки многих аспектов данной проблемы, можно констатировать, что развитие иноязычного образования будущих преподавателей гуманитарных специальностей в педагогических университетах Донецкой Народной Республики является недостаточно разработанной проблемой, которая требует более детального анализа.

Неполная интерпретация особенностей другой культуры нарушает процесс коммуникации, затрудняет взаимодействие носителей различных культур, а также может вызвать межкультурные конфликты. В последние годы отечественными учеными активно осуществляются поиски путей развития иноязычного образования, в частности, профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в высших педагогических учебных заведениях [5, с. 175].

Исследование показало, что педагогическая система обучения иностранным языкам, в частности английскому языку, является социальной системой, поэтому ее функционирование определяется социально обусловленными целями обучения. Они отражены в нормативных документах различного уровня по вопросам высшего педагогического образования и последовательно реализуются через систему высшего профессионального образования в программах конкретного учебного заведения, профессиональной подготовке специалистов Донецкой Народной Республики. Под влиянием социального заказа общества и методики как науки цель обучения иностранному языку конкретизируется в задачах, определяющих содержание учебного предмета, методах, формах и средствах обучения [3, с.149].

Изучая научную литературу по данной проблеме, мы выяснили, что многозначность термина «культура» не дает возможности для четкой и однозначной трактовки. Однако, усилия многих ученых приблизили нас к пониманию культуры как сложного социального явления, имеющего отношение буквально ко всем сторонам общественной и индивидуальной жизни. Один из основоположников и признанных классиков этнографии и культурологии писал, что культура в широком этнографическом смысле состоит из знания, искусства, законов, обрядов и других возможностей осознать себя полноправным членом общества. Существенную роль в реализации профессионального становления студентов играет именно преподаватель иностранного языка, который сегодня должен свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смысл, реализовывать их в достойных проявлениях [4, с. 316].

Несмотря на то, что в теоретических исследованиях существует ряд научных трудов, приходится констатировать, что педагогический и методический аспекты развития межкультурной коммуникации будущих выпускников гуманитарных вузов Донецкой Народной Республики остаются недостаточно исследованными. В связи с этим возникает объективное противоречие между:

- потребностями общества в высококвалифицированных специалистах с развитой межкультурной коммуникацией, предназначенной решать вопрос на уровне социокультурной компетенции, развивать культуру устного и письменного иноязычного общения, готовность к выполнению профессиональных функций в межкультурной коммуникации;

- потребностями вузов в теоретическом обосновании и научно-методическом обеспечении процесса формирования межкультурной коммуникации и недостаточной разработанности методов формирования у студентов межкультурной компетентности [2, с. 184].

Развитие социокультурных традиций в образовании порождает необходимость поиска основных приоритетов его развития, определяет характер

и содержание образования нового века. В этих условиях происходит смена приоритетов, появляется новый идеал «человека мира», который обладает умственной, нравственной, эстетической, общественной и духовной толерантностью. Одним из средств и условий достижения этой идеи становится формирование межкультурной коммуникации специалиста, что включает в себя ценностно-ориентировочный, культурно-коммуникативный и личностный компоненты.

Отметим, что мнение о том, что название «иностраннй язык» является категориально неправильным, считается крайне справедливым, поскольку он искажает сущность предмета и вызывает множество ложных решений, что, в результате, тормозит развитие иноязычного образования.

Ученые предлагают более точный термин – «иноязычная культура». Язык является частью культуры, процесс ее освоения предполагает общение участников на данном языке, их сотрудничество и взаимодействие, познания культуры друг друга, развитие различных способностей студентов. Моделирование процесса реального общения предполагает не только овладение всеми видами речевой деятельности как средствами общения, но и нравственное воспитание участников коммуникации.

Обновляются цели, содержание, образовательные технологии, ресурсная база преподавания иностранного языка. В обучении иностранному языку активно заимствуются новейшие мировые достижения. Отечественные ученые и общественные деятели отстаивают мнение о том, что изучение языков европейских народов позволит привить молодым поколениям осознание принадлежности нашего народа к мировой цивилизации и позволит вести паритетный диалог с другими странами, ознакомиться с цивилизационными ценностями народов другого пространства, целостно осмыслить их историю.

Рассмотрим последовательность обучения иноязычной речи с позиций психологии. Потребность выполняет роль «пускового механизма», «энергетического источника» речевой деятельности. Однако она может остаться нереализованной при отсутствии соответствующих условий. И только когда имеет место сочетание актуальной потребности (в нашем случае коммуникативной) с условиями, способными ее удовлетворить (такими условиями в случае обучения иностранным языкам является наличие речевой ситуации), в организме человека возникает определенное динамическое состояние, выражающееся в психологической готовности совершать акты поведения в соответствующем направлении. Такая готовность организма к деятельности называется «установкой». Таким образом, начальным механизмом является приведение в действие мотивации.

Рассмотрим потребности, специфические для иноязычной речи. Анализируя мотивационную сферу студентов вузов, исследователи пришли к выводу, что особое значение для эффективности образовательной деятельности имеет актуализация таких потребностей: познавательной, коммуникативной, творческой, а также потребности в достижениях цели. Коммуникативная потребность единодушно признана психологами одной из основных социальных потребностей человека. Она является наиболее значимой в обучении устной речи, в мотивационной сфере студентов она занимает одно из ведущих мест. Создание лучших условий для развития мотивации и творческого

характера образовательной деятельности возможно именно в процессе общения. Соответственно, и процесс обучения иностранным языкам целесообразно строить как модель процесса общения [7, с. 207].

Интерес к языку и его происхождению выходит за рамки лингвистики и, можно сказать, является одной из важнейших философских проблем. Уже в середине XX века большое внимание стали уделять соотношению слов и понятий, сместился акцент со слова на предложение, субъектом которого считалось то, что имеет определенные свойства и участвует в отношениях. В контексте философии дискурс не ограничивается анализом отдельных предложений, рассматриваются и тексты, составленные из предложений, которые не противоречат друг другу.

Для нового времени характерно рассматривать язык с точки зрения философии ценностных установок: речь создается и используется людьми не произвольно, а в соответствии с их целенаправленной деятельностью, практикой, при этом человека интересует не просто истина, которая показывает объект таким, какой он есть, безотносительно к целям человека, а значение или ценность объекта для человека.

С начала XXI века в содержании иноязычного образования появилась новая научная парадигма – компетентностная, которая пришла на смену традиционному построению содержания образования в формате «знания – умения – навыки».

Сущность и специфика компетентностной парадигмы наиболее четко проявляются в ее сравнении с целями обучения в контексте традиционной парадигмы, особенности которой исследователи связывают с направленностью на получение знаний. Ориентация, направленная на получение знаний, сложившаяся в тот период, когда с помощью образования государство решало острые социальные проблемы: сначала – обучение всех граждан грамоте, затем – повышение уровня образованности населения, подготовка профессиональных кадров для различных отраслей производства и культурной сферы. В тех условиях психологическая парадигма была необходимой и продуктивной. Действительно, нельзя отрицать, что традиционная школа в нашей стране всегда обеспечивала прочное усвоение основ наук и имела стабильную и результативную систему обучения.

На основе всестороннего анализа роли развития и реализации иноязычного образования в Донецкой области можно сделать выводы о том, что иноязычное образование является неотъемлемой составляющей процесса обучения в республике. Также были изучены условия реализации иноязычного образования как социальной категории, проанализированы философские толкования учеными понятия «иноязычное образование». Перспективы дальнейших исследований заключаются в изучении принципов иноязычной подготовки, нормативной базы и возможностей ее внедрения в практике образовательной деятельности.

Список литературы

1. Балезин, Д. Зачем изучать иностранные языки? / Д. Балезин. – 2007. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.yourfreedom.ru/zachem-izuchati-nostrannye-yazyki/> (Дата обращения – 18.08.2021).

2. **Витгенштейн, Л.** Культура и ценность. О достоверности / Л. Витгенштейн. – М.: АСТ; Астрель; Мидгард, 2010. – 256 с.
3. **Войтович, И. К.** Иностранные языки в контексте непрерывного образования : монография / И. К. Войтович; ред. Т. И. Зеленина. – Ижевск : Удмуртский университет, 2012. – 212 с.
4. **Гуссерль, Э.** Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. : Академический проект, 2009. – 496 с.
5. **Кунанбаева, С. С.** Современное иноязычное образование: методология и теории : монография / С. С. Кунанбаева. – Алматы, 2005. – 264 с.
6. **Пассов, Е. И.** Танк модернизации на ниве образования. Позиция гражданина и профессионала / Е. И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2008. – 276 с.
7. **Радченко, О. А.** Язык как мирозидание : лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / О. А. Радченко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Едиториал УРСС. – 312 с.
8. **Щукин, А. Н.** Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин – 4-е изд. – М. : Омега-Л, 2010. – 446 с.

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

Conditions for the development and implementation of foreign language linguistic education in the dpr as a social and philosophical category

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: foreign language education, foreign language, modeling of speech activity project, educational paradigm.

Цемкало Сергей Александрович,
аспирант кафедры дошкольного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
tsergey2023@mail.ru

К проблеме соотношения понятий «ценности» и «культурные ценности» в научной литературе

В статье представлен анализ сущности понятий «ценности» и «культурные ценности». Автор доказывает субъективную природу ценностей, разграничивает понятия «ценности», «культурные ценности», считая, что первое понятие по содержанию шире второго. Осуществлена попытка классификации культурных ценностей. Доказано, что культурные ценности для личности становятся таковыми в случае смысловой значимости и принятия на внутреннем уровне (интериоризация).

Ключевые слова: ценности, культурные ценности, материальные ценности, духовные ценности, смысл.

Трансформационные процессы в современном обществе неоднозначно влияют на становление личности, поскольку, с одной стороны, они стимулируют подрастающее поколение к самостоятельному выбору системы ценностей, с другой – теряется основной ценностный ориентир, а взамен навязывается система потребительского общества, модные бренды, легкая, беззаботная жизнь, не отягощённая бытовыми проблемами. Проблема усложняется, когда речь идет о будущих педагогах, поскольку именно они являются ценностным эталоном для учеников – граждан ЛНР. Именно поэтому актуализуется проблема формирования культурных ценностей будущих педагогов с одной стороны, с другой – важным является выяснить сущность ключевых дефиниций – «ценности», «культурные ценности», а также взаимосвязь между ними.

Обозначим, что аксиологическая проблематика является предметом исследования таких ученых, как: А. Г. Асмолов, Н. А. Асташова, С. А. Анохина, М. Рокич (M. Rokeach), А. В. Серый, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова, А. Фурман, М. С. Яницкий и др. Однако, в научной литературе и сейчас не существует четкого разграничения таких категорий, как «ценности», «культурные ценности», «духовные ценности», «материальные ценности». Для нашего исследования крайне важно соотнести понятия «ценности» и «культурные ценности», что обеспечит эффективность дальнейшего изучения проблемы формирования культурных ценностей будущих педагогов.

Таким образом, целью статьи является определение сущности и значения понятий «ценность», «культурная ценность» и на этой основе исследование взаимосвязи между ними.

Нами использованы такие методы исследования, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование (для определения сущности и содержания ключевых понятий, их важнейших характеристик), классификация (для выделения и характеристики видов культурных ценностей).

Логика научного исследования предполагает прежде всего изучение сущности дефиниции «ценности» для более глубокого понимания проблемы. Анализ научных работ ученых в области аксиологии свидетельствует о том, что данный феномен трактуется по-разному в философско-социологической, психологической и педагогической литературе. Так, изначально понятие «ценность» рассматривалось в философском аспекте (Платон, Аристотель; М. Вебер (M. Weber), В. Виндельбанд (W. Windelband), Г. П. Выжлецов, Н. Гартман (N. Gattmann), В. Дильтей (W. Dilthey), П. Лаппи (P. Lapie), Н. О. Лосский, Г. Риккерт (H. Rickert), В. П. Тугаринов, М. Шеллер (M. Scheler) и др.) и понималось как:

- термин, который означает желаемое;
- мерило духовного бытия, существующее независимо от мира вещей [14];
- наивысшая философская категория, определенная норма, правило, мерило оценки фактов, явлений, событий, т. е. своеобразные идеальные нормы [10];
- признанный личностью на внутреннем уровне ориентир (совокупность норм и правил) деятельности, который проявляется в поведении, межличностном общении людей [5].

Как видим, в философско-социологической науке оформились два подхода к пониманию сущности ценностей – объективистский и субъективистский. Согласно первому, ценности представляют собой нечто абстрактное – правило, норма, традиция, принятые в обществе и конкретной культуре, где каждый должен придерживаться их. В границах второго подхода ценности рассматриваются как неотъемлемая личностная характеристика, поскольку для человека ценным может быть лишь то, что принято как значимое на внутреннем уровне. Если ценность не интериоризирована, т. е. не приобрела смысл для личности, она так и остается абстрактной нормой, которую человек не воспроизводит в повседневной жизни.

Представители психологической науки (А. Адлер, Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, М. Рокич (M. Rokeach), А. В. Серый, М. С. Яницкий) по-своему интерпретируют категорию «ценности», а именно:

- общественно-культурные нормы, правила, идеалы [6; 15];
- потребность личности в самосовершенствовании, саморазвитии [7];
- определенный смысл, который становится ориентиром для личности в различных видах деятельности [16, с. 250].

Очевидно, что в психологических исследованиях фокус понимания ценностей смещается на ценностные (ценностно-смысловые) ориентации личности, где смысл выступает той движущей силой, которая способствует интериоризации той или иной ценности.

С точки зрения педагогики ценности представляют собой те качества личности, которые необходимо развить, воспитать, сформировать. Так, представители педагогической науки (Н. А. Астахова, Л. Ф. Михальцова, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Г. И. Чижакова) рассматривают ценности как некий конструкт, который должен стать органической составляющей личности, задавая ей жизненный ценностный ориентир.

Анализ категории «ценности» на междисциплинарном уровне позволяет говорить о том, что данный феномен является широко исследованным, однако, устоявшееся определение его сущности отсутствует. Ценности можно трактовать как нечто заданное обществом – совокупность норм, правил, идеалов, с другой стороны – они могут не быть ценностью для конкретной личности. Только в том случае, когда человек придает ценности личностный смысл, можно говорить о том, что норма или правило является значимым, т. е. ценностью личности. В данном случае ученые говорят о ценностных ориентациях личности.

Остановимся на сущности понятия «культурные ценности», которое понимается как:

- движимые памятники истории и культуры, входящие в государственные и негосударственные архивные, библиотечные, музейные и иные фонды или собрания, а также недвижимые памятники истории и культуры – здания, сооружения, уникальные в историко-культурном отношении территории и объекты [11, с. 11];

- единичный вещественный объект, обладающий ясно определенными признаками и существующий независимо от наблюдателя; имеет владельца, но обладает свойствами жизненной значимости или универсальной ценности [12, с. 84–85];

- это наилучший творческий результат человеческого труда в определенный период времени, общепризнанный в национальном либо в международном значении, который является неким эталоном для последующих поколений; результат творческого самовыражения человека [4];

- особый вид ценностей, способный в той или иной мере удовлетворить духовные или эстетические потребности человека и одновременно содержащий в себе художественную либо научную, мемориальную или иную культурную ценность [2];

- материальные и нематериальные объекты (предметы материального и духовного мира), движимые и недвижимые предметы, вне зависимости от формы собственности созданные человеком и наполненные им определенным смыслом, имеющие особое значение для общества и последующих поколений, т. е. имеющие культурную значимость [1].

Как видим, современные ученые в содержании понятия «культурные ценности» рассматривают как материальные, так и нематериальные объекты. В этом контексте целесообразно обратиться к теории Д. Тросби (D. Throsby), который рассматривает данный вид ценностей как совокупность определенных характеристик, а именно: эстетическая (красота и гармония), духовная (понимание, просветление, инсайт), социальная (идентификация, взаимосвязь, единство), историческая (духовная связь с прошлыми поколениями в определенно заданной культуре, нации, этносе), символическая (значение) ценность [13]. Очевидно, что под культурной ценностью необходимо понимать не только объекты материальной культуры (произведения культуры и искусства, территории, здания и предметы, имеющие историко-культурную ценность), а и такие, которые относятся к общекультурным ценностям (нормы, идеалы поведения в определенном обществе, традиции и обычаи, язык и т. д.).

Интересными для нас являются выводы Е. В. Грязновой, которая подчеркивает, что культурные ценности, с одной стороны, должны иметь материальный носитель: «изначально ценность конструируется в сознании субъекта. Но чтобы этот образ приобрел статус ценности – он должен стать реальным, а не идеальным объектом. Особенно это касается культурных ценностей, т. к. они должны иметь материальный носитель»; с другой стороны – они делятся на материальные и духовные [3, с. 43].

Таким образом, сравнивая понятия «ценности» и «культурные ценности», можно сделать вывод о том, что первое гораздо шире, чем второе, поскольку именно культурные ценности являются одним из видов ценностей. Однако, культурные ценности могут быть как материального, так и нематериального (духовного) порядка, что обуславливает необходимость их классификации в нашем исследовании. Так, культурные ценности можно условно разделить на:

– *государственные и частные*;

– *движимые* (ценные объекты, что могут перемещаться без ущерба: картины и рисунки; скульптуры; иконы; гравюры, эстампы, литографии и их оригинальные печатные формы; произведения декоративно-прикладного искусства; изделия традиционных народных художественных промыслов; составные части и фрагменты архитектурных, исторических, художественных памятников и памятников монументального искусства; старинные книги, издания, представляющие особый интерес; редкие рукописи и документальные памятники; архивы; уникальные и редкие музыкальные инструменты; почтовые марки; старинные монеты, ордена, медали, печати и другие предметы коллекционирования; редкие коллекции и образцы флоры и фауны, предметы, представляющие интерес для таких отраслей науки, как минералогия, антропология и палеоантропология; предметы и фрагменты, полученные в результате археологических раскопок) и *недвижимые* (территории, памятники, др. недвижимые объекты);

– культурные ценности *мирового* (выдающиеся творения мировой культуры), *государственного* (имеющие значение для истории, культуры определенного народа, нации, государства) и *местного* (объекты, имеющие историческое, научное, культурное значение для определенного региона) значения [8].

Таким образом, культурные ценности мы рассматриваем как совокупность материальных и нематериальных (духовных) ценностей, что являются значимыми для общества, государства с одной стороны, выступают средством воспитания личности – с другой. Ученые выделяют ряд признаков, характерных для культурных ценностей:

– антропогенность – результат творческой деятельности людей;

– аутентичность – подлинность культурной ценности;

– давняя история – для каждого объекта культурной ценности термин может быть различным;

– высокий уровень исторической, культурной, научной, художественной значимости [9].

Для некоторых материальных объектов культурных ценностей можно выделить такую черту, как высокий уровень материальной оценки, т. е. стоимость в денежном эквиваленте.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать определенные выводы. Во-первых, ценности как научная педагогическая категория представляют собой те правила, нормы, ориентиры, которые общество и государство предъявляют к личности с помощью нормативно-правовой базы, что обуславливает цель и содержание образования на различных уровнях – от дошкольного до высшего и самообразования. Сами по себе ценности являются абстрактным понятием, отчужденным от человека, и лишь в том случае, когда ценность становится значимой для личности, приобретает смысл, мы можем говорить о ценностной (ценностно-смысловой) ориентации.

Во-вторых, культурные ценности являются разновидностью ценностей и рассматриваются как более узкая категория, вмещающая в себя как материальные, так и нематериальные (духовные) ценности. К первым относятся все материальные объекты, которые имеют культурное, историческое, научное значение, могут являться природными объектами или результатом творческой деятельности человека. Ко вторым – те, что сложились исторически, существуют в коллективном сознании народа (народности), нации, общества, государства.

В-третьих, культурные ценности также должны быть интериоризированы личностью для того, чтобы они стали значимыми, весомыми, а в случае будущих учителей, такими, чтобы их и далее транслировали подрастающему поколению. Однако, в условиях обучения в вузе осуществить данную задачу возможно лишь при условии создания специально организованной педагогической системы, поскольку личность студента, как правило, уже во многом сформировалась под влиянием внешних и внутренних факторов. Кроме того, навязать ценности, в том числе культурные, невозможно, их переход во внутренний план происходит только при условии значимости ценности, придании ей личностного смысла.

Данные выводы обуславливают перспективы дальнейших исследований, а именно – изучение механизмов формирования культурных ценностей личности в целом и будущих педагогов, в частности.

Список литературы

1. **Бородин, А. В.** Понятие и признаки культурных ценностей. / А. В. Бородин, Р. Б. Осокин. // Вестник Московского университета МВД России. – 2015. – № 4. – С. 101–107.
2. **Горбачев, В. Г.** Культурные ценности. Понятие, порядок приобретения, хранения и обращения / В. Г. Горбачев, В. Г. Растопчин, В. Н. Тищенко. – М. : Изд-во ВНИИ МВД СССР, 1989. – 248 с.
3. **Грязнова, Е. В.** О соотношении понятий «ценности», «духовные ценности» и «культурные ценности» / Е. В. Грязнова, С. В. Афанасьев // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №5 (39). – С. 38–44.
4. **Долгов, С. Г.** Культурные ценности как объекты гражданских прав и их защита (гражданско-правовой и криминалистический аспекты) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / С. Г. Долгов. – М., 2000. – 25 с.
5. **Каган, М. С.** Философская теория ценностей. Лекции / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.

6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.
7. Маслоу А. По направлению к психологии бытия: религии, ценности и пик-переживания / пер. с англ. Е. Рачковой. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 158 с.
8. Палеева, О. Л. Культурные ценности в аксиосфере культуры / О. Л. Палеева // Вестник МГУКИ. – 2010. – №5 (37), сентябрь-октябрь. – С. 77–80.
9. Панфилов, А. Н. Культурные ценности и объекты культурного наследия: проблема унификации понятий (часть 1). / А. Н. Панфилов // Право и политика. – 2011. – №2 [Электронный ресурс]: <https://wiselawyer.ru/poleznoe/54785-kulturnye-cennosti-obekty-kulturnogo-naslediya-problema-unifikacii>
10. Риккерт, Г. Философия истории / Г. Риккерт; пер. с нем. и предисл. С. Гессена. – СПб. : Жуковский, 1908. – 155 с.
11. Терминологический словарь-справочник по безопасности культурных ценностей / сост. Л. И. Душкина. – М. : Гос. НИИР, 2000. – 112 с.
12. Шестаков, В. А. Формирование понятия «культурные ценности» / В. А. Шестаков // Studia culturae. – 2011. – № 11. – С. 83–92.
13. Avrami, E. C. Values and Heritage Conservation: Research Report / E. C Avrami, Mason Randall, De la Torre Marta. – Los Angeles, CA: Getty Conservation Institute, 2000. [Электронный ресурс]: http://hdl.handle.net/10020/gci_pubs/values_heritage_research_report
14. Munsterberg, H. Philosophie der Werte. Grundzuge einer Weltanschauung / H. Munsterberg. – Leipzig: Zweite Auflage, 1921. – 370 p.
15. Rokeach, M. The nature of human values / M Rokeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – 438 p.
16. Wilson, K. G., Sandoz E.K., Kitchens J., & Roberts M. The Valued Living Questionnaire : Defining and measuring valued action within a behavioral framework / K. G. Wilson, E. K. Sandoz, J. Kitchens, M. Roberts // The Psychological Record. – 2010. – № 60 (2). – P. 249–272.

Tsemkalo S. A.

To the Problem of Correlation between the Concepts of «Values» and «Cultural Values» in Scientific Literature

The paper presents an analysis of the essence the concepts «values» and «cultural values». The author proves the subjective nature of values, distinguishes between the concepts of «values», «cultural values», believing that the first concept is wider than the second in content. It was made an attempt to classify cultural values. It is proved that cultural values for a person become such in the case of semantic significance and acceptance at the internal level (internalization).

Key words: values, cultural values, material values, spiritual values, sense.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 37.022

Белоусова Нина Александровна,
ассистент кафедры адаптивной
физической культуры и физической реабилитации
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
beloysova1007@gmail.com

Теоретические аспекты подготовки к проектной деятельности бакалавров адаптивной физической культуры

В данной статье рассмотрен процесс подготовки к проектной деятельности бакалавров адаптивной физической культуры, так как это основа становления креативного подхода к решению профессиональных задач. Современное образование строится на постоянном повышении своей квалификации, что способствует самообразованию и саморазвитию. В процессе работы над проектом происходит получение большого объема информации, требующей фильтрации, которое в дальнейшем формируется в систему знаний и умений. Готовность студента к проектной деятельности является показателем его профессиональной зрелости.

Ключевые слова: проектная деятельность, креативность, высококвалифицированность, рефлексия, готовность, компетенции.

Проектная деятельность рассматривается прежде всего как умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям современного мира. В системе образования возникает необходимость в базисном синтезе различных научных знаний в различных областях. Наиболее важное значение при обучении студентов приобретает поиск новых знаний и подходов к умению принимать решения, выполнять творческую работу, тем самым мы положительно влияем на становление личности студента [3, с. 195–200]. Проектная деятельность – это основа современного образования, направленная на подготовку высококвалифицированных специалистов, креативных и разносторонне образованных. Эффективность проектной деятельности рассматривается как самостоятельная единица образовательного процесса, воплотившая идею практического обучения [4].

При подготовке бакалавров адаптивной физической культуры к проектной деятельности необходимым условием является интегрированный вид работы, где происходит всестороннее развитие личности. В своем учебном пособии Н. Ф. Яковлева (2014) сформулировала определение проекта: «Проект – это система различных видов деятельности, ограниченных по времени, направленных на решение проблем и достижение определенной цели путем решения задач, применяя для этого различные информационные ресурсы и

проводя мониторинг деятельности, при этом учитывая возможные риски» [9]. Некоторые ученые писали, что проектная деятельность – это синтез между теорией и практикой, являющейся основой профессиональной подготовки студентов.

Таким образом, можно сконструировать проблему подготовки к проектной деятельности, связанную с потребностью формирования проектной культуры у бакалавров адаптивной физической культуры на основе личностно-ориентированной технологии обучения. Теоретические аспекты подготовки к проектной деятельности строятся согласно профессиональной линии, которая должна включать в себя базовую подготовку, что дает возможность работать в интеллектуальных системах, формируя у студентов проектные качества, которые дают возможность овладеть специальными технологиями, определяющими профессионализм будущих выпускников.

Во время работы над проектом повышается уровень усвоения знаний. В своей статье Н. А. Белоусова (2022) описывала проектную деятельность как процесс междисциплинарного взаимодействия, который начинает работать на достижение конкретных целей, тем самым во время работы над проектом у студента раскрывается системное мышление [1, с. 382–386]. Проектная деятельность позволяет определить индивидуальные возможности и интересы студента.

Анализируя проектную деятельность как интегрированный вид работы, мы видим, что на протяжении нескольких лет ее достаточно подробно описывали различные ученые. Отечественный ученый О. В. Каукин (2013) писал: «Проектное обучение – это целенаправленный процесс передачи опыта через поколения и создание фундаментальных способностей человека» [4].

В научных трудах М. А. Исаева (2017), Э. Ф. Зеера, (2016) отмечаются различные пути в формировании профессиональных качеств и компетенций студента. Автор И. В. Рудоманенко (2013) считает, что для того, чтобы овладеть в полной мере знаниями, необходим опыт и умение применять их в решении профессиональных проблем [2; 3; 5].

Еще филолог Д. Н. Ушаков (1996) считал, что «готовность – это желание содействовать чему-либо». Работа над проектом – это готовность задействовать все свои ресурсные знания. Таким образом, для реализации проектной деятельности каждому бакалавру адаптивной физической культуры необходимо обладать знаниями, умениями и навыками, проявлять интерес и креативность в сфере проектной деятельности и быть готовым решить любую поставленную перед ним задачу [7].

В проектную деятельность встроена типология, где заложена предметно-содержательная область, количество участников, продолжительность выполнения проектов и вид деятельности. Реализация проекта происходит только в том случае, если решается поставленная проблема, требующая достижения желаемого результата, а также следует отметить значимость проектной деятельности, в основе которой лежат принципы непрерывности и последовательности. Основная цель проектной деятельности – сформировать у студентов грамотность проектной культуры и совершенствование своего профессионального мастерства.

Из вышесказанного следует, что реализация проекта всегда имеет четкие этапы:

Первый этап – выбор темы и формулировка проблемы. Проблема – это объединение нескольких вопросов, на которые необходимо будет найти ответы, так как решение одной проблемы приводит к возникновению следующей, которые, в свою очередь, и определяют актуальность выбранной темы.

Второй этап – выдвижение гипотезы, постановка целей, задач и пути их решения. Гипотеза является отправной точкой проектной работы. На этом этапе студенты самостоятельно формулируют проблему и цель исследования, анализируют теоретический материал и применяют изученный материал – производят анализ результатов и их оценку, так как это является основой для достижения цели по итогу работы.

Третий этап – создание плана и структуры проекта и определение ресурсов деятельности. Этот этап подразумевает планирование разделов, обобщение полученной информации, а также написание отчета. Структура проекта должна быть четко определена согласно поставленной цели. В структуре отображается последовательность выполнения работы.

Четвертый этап – презентация конечного результата. Заключительный этап подразумевает итоговый отчет работы над проектом, где определены четкие временные границы. При существовании выбора формы проекта он может быть представлен в виде докладов, рефератов, презентаций любой самостоятельной работы студента. На этом этапе работы студенту дается возможность раскрыть свою креативность и личностный потенциал.

Проектная деятельность включает в себя научно-познавательную, творческую деятельность, которая ненавязчиво позволяет вовлечь в изучение теоретического материала бакалавра адаптивной физической культуры, что дает ему самостоятельный выбор в развитии практических качеств. Проектная деятельность должна подвергаться критике, это позволяет студенту определить недостатки в своей работе [6]. Таким образом, немаловажный аспект проектной работы заключается в развитии навыков саморефлексии, тем самым происходит совершенствование коммуникативных действий, что, в свою очередь, дает возможность для презентации и отстаивания своей точки зрения.

Рефлексия по итогу проектной деятельности занимает значимое место, так как идет осмысление своей работы в сознании студента. Он самостоятельно может оценить свои сильные и слабые стороны, проанализировать полученный опыт, понять, что он делает. В ходе работы над проектом у студента может измениться представление о конечном результате. Рефлексия в проектной деятельности – это процесс самоанализа и самореализации, который позволяет объективно выполнить поставленную задачу. Ряд авторов рассматривали рефлексию как важный компонент когнитивного мышления проектной деятельности. Таким образом, рефлексия является важным условием для развития профессиональных компетенций бакалавров адаптивной физической культуры.

Проектная деятельность является основой для формирования профессиональных компетенций. Компетенции формируют у студента творческое самоопределение, понимание поставленных задач и пути их решения непосредственно

ственно в данной области, также это дает возможность выбирать средства и способы действия в конкретной ситуации. Ученый Ю. Г. Шихваргер (2013) описывал компетенции как общую способность, основанную на знаниях, опыте, значимости, склонностях, которые приобретаются во всех типах образовательной практики. По его мнению, чтобы сформировать базовые компетенции, необходимы «личностные качества, способности и навыки, знания, отображающиеся в разных формах и целом ряде ситуационных работ» [8]. У студента должно развиваться понимание, что он несет ответственность за проделанную работу, и у него появляется возможность вносить коррективы в процессе работы для достижения качественного результата.

Проанализировав научные материалы по проектной деятельности, можно сделать вывод, что концепция подготовки к проектной деятельности предполагает осмысление функций проекта и выделение основных его аспектов. В основе проекта лежат креативная, познавательная, развивающая, стимулирующая функции. Сама же проектная деятельность выступает основой профессиональной подготовки бакалавров адаптивной физической культуры, где затрагиваются все стороны образовательного процесса. Концепция проектной деятельности позволяет определить основные понятия и принципы современного образования.

Список литературы

1. Белоусова, Н. А. Проблема готовности бакалавров адаптивной физической культуры к реализации проектной деятельности / Н. А. Белоусова // Научный вестник Луганского аграрного университета. – 2022. – № 1 (14) – С. 382–386.
2. Зеер, Э. Ф. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, М. В. Зиннатова // Образование и наука. – 2016. – № 7. – С. 40–56.
3. Исаева, М. А. Педагогические условия формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей / М. А. Исаева // Вестник Академии права и управления. – 2017. – № 1. – С.195–200.
4. Каукина, О. В. Формирование проектной культуры личности студента в системе современного образования : учеб.-метод. пособие для студ. / О. В. Каукина. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 64 с.
5. Рудоманенко, И. В. Проектная деятельность как фактор повышения квалификации работников образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рудоманенко Ирина Викторовна. – Владикавказ, 2013. – 174 с.
6. Сластёнин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. – М. : Терра, 1996. – Т. 1. – 824с.
8. Шихваргер, Ю. Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов : монография / Ю. Г. Шихваргер. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2013 – 142 с.

9. Яковлева, Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

Belousova N. A.

**Theoretical aspects of preparation for the project activity
of bachelors of adaptive physical culture**

The process of preparation for project activities is the basis for the formation of a creative approach to solving professional tasks. Modern education is based on continuous professional development, which contributes to self-education and self-development. In the process of working on the project, a large amount of information is obtained that requires filtering, which is further formed into a system of knowledge and skills. The readiness of students for project activities is an indicator of their professional maturity.

Key words: project activity, creativity, high qualification, reflection, readiness, competence.

Забуга Наталья Геннадиевна,
аспирант
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
gezana@bk.ru

Сущность и структура готовности будущих учителей музыки к самоорганизации в процессе профессиональной подготовки

Статья посвящена теоретическому исследованию самоорганизации будущих учителей музыки. Раскрыты особенности профессиональной подготовки. Охарактеризованы основные компоненты самоорганизации будущих учителей музыки в период профессиональной подготовки.

Ключевые слова: самоорганизация будущих учителей музыки, профессиональная подготовка, компоненты самоорганизации, готовность будущих учителей музыки к самоорганизации.

Необходимость подготовки будущих учителей музыки, которые должны обладать способностью к самоорганизации, осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру, требует повышения эффективности самоорганизации будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки и способствует повышению степени соответствия нормативной модели в будущей музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, обозначается основное направление современной музыкальной педагогики, утверждающее концентрацию педагогических усилий на развитии личности, стремлении будущего учителя музыки к постоянному саморазвитию себя как профессионала и совершенствованию образовательного процесса в целом.

Профессиональная подготовка – система и взаимодействие всех ее структурных компонентов, которые подчинены единой цели – развитию индивидуальности и личности обучающегося.

В период профессиональной подготовки формируется система установок на педагогический труд, устойчивая ориентация на выполнение трудовых заданий, полный состав специальных знаний и умений, профессиональных действий, профессионально важные качества личности.

Можем выделить выдающиеся труды, посвященные особенностям профессиональной подготовки будущих учителей музыки О. А. Апраксиной, Б. В. Асафьева, Л. С. Выготского.

Общетеоретические разработки содержания профессиональной подготовки будущих учителей музыки в своих трудах освещают Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиева, А. С. Базиков, Е. Н. Гаврилова, Л. А. Джамалханова, И. Ю. Дьяченко, А. А. Ермакбаев, Д. Б. Кабалецкий, Г. А. Колесникова, А. А. Момбек, И. В. Москвина, Д. С. Надырова, А. С. Петелин, Е. С. Полякова и др.

Согласимся с И. В. Москвиной в том, что в настоящее время ученые по-разному подходят к вопросу о профессиональной подготовке учителей музыки. Как показал анализ научных источников, ее совершенствование происходит по следующим направлениям:

- реализация комплексного, интегрированного, интерактивного подходов в процессе профессионального обучения;
- положительные изменения в содержательной части профессиональной подготовки;
- учет специфики уроков музыки в общеобразовательной школе и, соответственно, особенностей практической деятельности учителя музыки;
- изучение частных аспектов профессиональной подготовки, которые можно разделить на две группы: педагогические и психологические исследования [5].

Профессиональная подготовка будущего учителя музыки включает следующие виды подготовки: исполнительская, вокальная, дирижерско-хоровая, теоретическая, инструментальная, методологическая, которые формируют профессиональную деятельность учителя музыки. Все виды профессиональной подготовки требуют разносторонних музыкально-профессиональных, педагогических знаний, умений и навыков.

Вышеперечисленные виды профессиональной подготовки неразделимы между собой (теоретическая подготовка с методологической, практическая с методической и пр.). Теоретическая профессиональная подготовка включает в себя овладение теоретическими знаниями, научным кругозором: знание основных специальных и профессиональных понятий, умение доказать и обосновать теоретические положения, понимать связи между явлениями и использовать их в практической деятельности [3, с. 19].

В результате освоения основной образовательной программы будущий учитель музыки должен овладеть комплексом компетенций, включающим: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные (то есть, специальные – музыкально-профессиональные) [2].

Многие будущие учителя музыки испытывают трудности с нехваткой временных ресурсов для выполнения заданий по всем дисциплинам в полной мере, особенно учитывая специфику современного образования в контексте интенсификации ее содержательного наполнения. Соответственно, это приводит к частичной неуспеваемости в период профессиональной подготовки будущих учителей музыки, нерациональному использованию учебного времени и времени на отдых и восстановление. Вышеперечисленные нюансы могут негативно сказываться на самореализации будущего учителя музыки в его практической деятельности.

Проведя анализ психолого-педагогической научной литературы (Ю. К. Бабанский, В. И. Граф, В. Н. Донцова, С. С. Амирова, С. С. Котова, П. Е. Рыженков, Г. Н. Сериков, Н. К. Тутышкин, Я. О. Устинова, Л. В. Фалеева), мы пришли к выводу, что трактовка самоорганизации не имеет единого взгляда в научных работах и понимается каждым автором по-разному, в зависимости от угла рассмотрения научной проблемы.

Самоорганизация имеет ряд функций: воспитательная, развивающая, образовательная, регулиро-управляющая, функция систематизации, функция

упорядочивания учебных действий – программирования индивидуального стиля с учетом сильных и слабых сторон их темперамента и особенностей характера.

Рассмотрев многообразие функций самоорганизации, можем констатировать важность этого компонента в структуре профессиональной подготовки и несомненный факт влияния формирования самоорганизации на эффективность образовательного процесса, о чем свидетельствуют изученные нами исследования, проведенные А. Д. Ишковым, О. С. Богинской, Л. М. Романовой и др.

Следовательно, данные умения у обучающихся необходимо целенаправленно и планомерно формировать, начиная с первого дня их профессиональной подготовки.

Определим структуру самоорганизации будущих учителей музыки.

Первый компонент успешной самоорганизации – выведение *цели*, которая является результатом личностного *анализа*, желаемым эталоном-образом профессионального будущего успешного учителя музыки с определенными знаниями, умениями личностными качествами.

Человек, ставящий перед собой цель, должен знать и то, какие средства, то есть ресурсы, понадобятся для ее достижения, а также уметь планировать свою деятельность [1].

Следующим компонентом структуры самоорганизации является *планирование* хода учебных действий, создание идеального плана деятельности в поэтапно-разложенном состоянии с указаниями более мелких целей и задач, выбора оптимальных методов и способов достижения цели.

Далее следует поэтапное *осуществление учебной деятельности* – многогранный процесс, занимающий основное время и требующий максимальной сосредоточенности. В период осуществления этого компонента будущий учитель музыки применяет ряд приемов по самоорганизации и более рациональному использованию времени профессиональной подготовки, нацеленных на реализацию основной поставленной цели.

Результативный структурный компонент может быть как завершающим этапом самоорганизации, при совпадении изначально поставленных целей и результатов деятельности, так и отправным, при несоответствии их же, к совершенствованию процесса самоорганизации (оценка, определение причин несоответствия и поиска способов исправления допущенных ошибок, коррекции проделанной работы) и возврата на этап планирования, а позднее на деятельностьный компонент для изменения деятельности и фиксации успешного результата самоорганизации будущих учителей музыки в период профессиональной подготовки, ведь деятельность может подвергаться воздействию различных факторов и обстоятельств, которые своевременно следует распознать и, при необходимости, изменить метод или порядок выстраивания действий.

Компонентами самоорганизации будущих учителей музыки являются: анализ, целеполагание, планирование, деятельность, результат.

Мы определяем самоорганизацию будущего учителя музыки как интегрированное качество, проявляющееся в упорядочивании и совершенствовании учебных действий в соответствии с решением индивидуальной цели

личности, характеризующее наличие музыкально-педагогических ценностей, определенный уровень мотивации, знаний, умений, опыта самоорганизации в процессе профессиональной подготовки, с применением различных технологий ускорения и оптимизации учебного времени, обеспечивающих осуществление и высокую эффективность профессиональной подготовки.

Согласимся с Н. А. Заенутдиновой и ее определением готовности к самоорганизации как интегральным качеством личности, проявляющимся в потребности, способности и решимости осуществлять упорядоченную сознательную деятельность по организации и управлению своих действий. Готовность к самоорганизации формируется на основе естественного стремления личности к свободе, открытости, интеграции с окружающими людьми и миром в целом, к взрослению, развитию, к поиску смысла, к проявлению своего внутреннего потенциала [4], реализации своего потенциала личности через профессиональную деятельность.

Таким образом, готовность к самоорганизации у будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки можем определить как интегрированное качество, характеризующее наличие достаточного уровня мотивации, музыкально-педагогических ценностей, знаний, умений, владение технологиями, обеспечивающими осуществление высокого уровня эффективности самоорганизации, интенсификации учебного времени студентов в период профессиональной подготовки.

Определим необходимые умения самоорганизации будущих учителей музыки в соответствии с компонентами формирования готовности к самоорганизации будущих учителей музыки, сформированность которых определяет наличие самоорганизации (Таблица 1).

Умение – это способность человека сознательно использовать имеющиеся знания и навыки для выбора и осуществления определенных действий в соответствии с поставленной целью в изменяющихся условиях. Психологической основой умения является осознание необходимости применения конкретного умения для осуществления конкретной деятельности, а также понимание взаимосвязей между целью деятельности, условиями и способами ее достижения. Также А. В. Усова отмечает, что умение шире навыка и на нем основывается; умение является сформированным, если субъект умеет творчески применять его в изменяющихся условиях. [6, с. 50].

Таблица 1

Таблица умений самоорганизации в соответствии с компонентами самоорганизации будущих учителей музыки

Компонент самоорганизации	Умения
Анализ	<ul style="list-style-type: none"> – умение провести анализ и создать личный эталон-образ будущего успешного учителя музыки и присущие ему характеристики; – умение мотивировать себя на успешную учебную деятельность; – умение расставить приоритеты.

Целеполагание	<ul style="list-style-type: none"> – умения осознавать направление деятельности; – умение провести анализ и создать личный эталон-образ будущего успешного учителя музыки с присущими ему характеристиками и определить дополнительные цели; – умение расставить приоритеты; – умение точно осознать направление деятельности, прогнозировать результат деятельности и выделить его компоненты; – умение определять цели деятельности (осознание смысла выполняемой деятельности, способность увидеть проблему и понять поставленные задачи, выразить цели деятельности словесно); – умение принимать поставленные цели деятельности извне (осознание своих интересов, мотивов и признание цели деятельности как личностно-значимой); – умение определения и устранения ненужных целей; – умение фиксации сроков выполнения целей.
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> – умение планировать свою деятельность (составление плана предстоящей деятельности, фиксация сроков его выполнения).
Деятельность	<ul style="list-style-type: none"> – умения осуществления деятельности (определение оптимальных способов достижения целей, определение задач деятельности, определение последовательности действий, осуществление поиска решений задач деятельности, предвидение результата деятельности, оптимальных способов выполнения деятельности); – умение учета и хронометража, фиксации и анализа временных затрат для дальнейшего рационального расходования времени для профессиональной подготовки; – умение концентрации на значительных задачах.
Результат	<ul style="list-style-type: none"> – умение оценивать свою деятельность (сличение полученного конечного результата деятельности с поставленной целью, оценивание не только результата деятельности в соответствии с критериями оценивания, но и процесса достижения результата собственных стараний, усилий, временных затрат, рациональности); – умение достигать цели деятельности (преодоление возникших затруднений, достижение конечного результата своей деятельности, самомотивация); – умение контролировать свою деятельность (своевременное обнаружение и исправление уже совершенных в ходе деятельности ошибок, неточностей в соответствии с целью и планом деятельности, анализ ошибок и определение путей их исправления); – умения постоянно самостоятельно отслеживать свою эффективность.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что будущему учителю музыки важно сформировать умения каждого компонента самоорганизации. Это позволит ему успешно организовывать свою профессиональную подготовку и эффективность учебного времени, в более короткие сроки и с наивысшей эффективностью решать учебные задачи на основе целеполагания, планирования, систематизации, приобретенного в процессе обучения опыта, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты профессиональной подготовки.

Список литературы

1. **Александрова, Е. А.** Методология культурных практик самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов : коллективная монография / И. Н. Сипакова, Е. А. Александрова Б. Р. Могилевич, Р. М. Базылева и др. – Саратов, 2015. – С. 6–32.
2. **Гетьман, В. В.** Современные подходы к проблеме личностно-профессионального становления музыканта-педагога: психолого-педагогический аспект / В. В. Гетьман // Ценности и смыслы. – 2016. – № 6 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-probleme-lichnostno-professionalnogo-stanovleniya-muzykanta-pedagoga-psihologo-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 18.11.2021)
3. **Ермакбаев, А. А.** Профессиональная подготовка учителя музыки Казахстана на основе интегративного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ермакбаев Али Акбергенович; Саратов. Гос. Ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2021. – 191с.
4. **Заенутдинова, Н. А.** Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Заенутдинова Наталья Анатольевна; Магнитогорский гос. универ. – Магнитогорск. – 2008. – 178 с.
5. **Москвина, И. В.** Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыки / И. В. Москвина // Мир науки, 2018. – № 5, <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN518.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
6. **Усова, А. В.,** Учись самостоятельно учиться / А. В. Усова, В. А.Беликов. – Челябинск-Магнитогорск : Факел, 1997. –128с.

Zabuga N. G.

The essence and structure of the readiness of future music teachers for self-organization in the process of professional training

The article is devoted to a theoretical study of the self-organization of future music teachers. The features of professional training are revealed. The main components of self-organization of future music teachers during the period of professional training are characterized.

Key words: *self-organization of future music teachers, professional training, components of self-organization, readiness of future music teachers for self-organization.*

Провоторова Наталия Викторовна,

канд. психол. наук, доцент

кафедры психологии

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

provotorova.natalija@yandex.ru

Проблема формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности. Представлены авторские дефиниции основных понятий, выделены компоненты и сформулированы критерии, показатели и уровни профессиональной готовности будущих госслужащих к данному виду деятельности. Разработана авторская модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности.

Ключевые слова: *будущие специалисты сферы государственного и муниципального управления, профессиональная подготовка, профессиональная готовность, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности.*

Инновационные подходы современного государственного управления к решению возникающих управленческих задач в быстро меняющихся, порой непредсказуемых условиях, требуют от будущих госслужащих соответствующей готовности к выполнению профессиональных функций.

В свою очередь, формирование такой готовности возможно в случае модернизации системы подготовки будущих специалистов сферы государственного управления и внедрения в учебный процесс конструктивной модели формирования готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности.

Изучение состояния проблемы формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности вызывает необходимость понимания терминов «профессиональная подготовка специалистов сферы государственного и муниципального управления», «профессиональная готовность специалистов сферы государственного и муниципального управления», «инновационная деятель-

ность специалистов сферы государственного и муниципального управления», «готовность к инновационной деятельности специалистов сферы государственного и муниципального управления».

Вопросам профессионального обучения, профессиональной подготовки государственных гражданских служащих посвящены работы Е. А. Агеевой, А. А. Антипова, Г. В. Атаманчука, Т. Б. Батуевой, В. Н. Галузо, Е. Ю. Ворончихиной, Р. С. Гайрбековой, В. Г. Игнатова, А. П. Егоршина, А. Ю. Ильина, З. Э. Исаева, А. М. Колесникова, К. О. Магомедова, В. П. Мельникова, Е. В. Охотского, А. В. Понеделкова, Б. Т. Пономаренко, Д. С. Саралиновой, А. А. Станового, В. А. Сулемова, Г. А. Сульдиной, Л. Б. Филатовой, А. А. Хохлова, Н. Д. Эриашвили и др.

Под профессиональной подготовкой в сфере государственного управления понимают:

- приобретение образования соответствующего образовательно-квалификационного уровня по специальностям, ориентированным на профессиональную деятельность в органах государственного управления [4];
- обучение с целью получения образовательно-квалификационного уровня по специальности, направленной на профессиональную деятельность в органах государственной власти или местного самоуправления [7];
- процесс обучения будущего специалиста сферы государственного управления знаниям, умениям и навыкам, необходимым для выполнения профессиональной деятельности в рамках занимаемой должности [3].

Анализируя вышесказанное, заметим, что в большинстве случаев профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления рассматривается как процесс, направленный на систематический рост необходимых знаний, навыков, умений, при этом формирование личности профессионала рассматривается как опосредованное явление. По нашему мнению, на современном этапе развития системы государственного управления следует уделять пристальное внимание как формированию профессиональных знаний, навыков и умений, профессиональных компетенций, так и развитию профессионально-важных качеств и личностных особенностей будущего специалиста.

Подготовка специалистов направлена на формирование готовности к профессиональной деятельности. Анализ исследований профессиональной готовности дает основания утверждать, что данный феномен ученые рассматривают:

- как совокупность профессионально-значимых требований к определенной профессиональной деятельности (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов);
- как «целенаправленное выражение личности» в совокупности ее отношений, мотивов, установок, волевых, индивидуальных и других качеств (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович);
- как психическое состояние (В. Н. Дружинин);
- как целостное проявление свойств личности, включающее познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты (Н. Д. Левитов);
- как сложное структурное образование, систему профессионально-значимых качеств, мотивов, компетентности, умений (Е. П. Белозерцев, И. А. Колесникова, Е. В. Титова);

– как существенный компонент профессиональной компетентности (А. Н. Мищенко) [11].

С учетом проведенных исследований готовности к профессиональной деятельности, мы понимаем данный феномен как состояние личности, имеющее целостную структуру, характеризующееся определенными психологическими особенностями и сформированными качествами, выражающееся в способности выполнения человеком каких-либо функций.

Готовность к профессиональной деятельности в сфере государственного управления определяется современными учеными как:

– способность работника с учетом условий и реальных возможностей найти оптимальные пути и способы реализации поставленных задач и возложенных полномочий, как система определенных качеств, обеспечивающих результаты приемлемого уровня в соответствующей сфере деятельности [8];

– результат профессиональной подготовки государственных служащих, детерминированных такими базовыми аспектами готовности, как: мотивационный, личностный, гностический, информационный, деятельностный, функциональный и т. д. [10];

– как многоаспектное явление, включающее готовность к принятию решения, готовность к организации совместной деятельности, личностные качества, необходимые для успешной деятельности в инновационных условиях и пр. [1].

В целом, можно отметить, что готовность к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ – это состояние личности, включающее интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, волевые аспекты; которое предполагает направленность на выполнение профессиональной деятельности в сфере государственного управления; требует наличия соответствующих навыков, знаний, умений. Готовность к данному виду деятельности обуславливает осознанные и неосознанные установки, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в профессии и необходимость достижения определенного результата.

Учитывая особые условия деятельности современных специалистов сферы ГМУ, связанные с активным внедрением инновационных подходов, форм, методов и средств в работу аппарата государственного управления, важно понимать специфику инновационной деятельности.

Вопросам инновационной деятельности в современной науке уделено достаточно внимания. С точки зрения современных ученых, инновационная деятельность это:

– целенаправленное введение новшеств в практическую деятельность и «умение грамотно и быстро решать проблемы, возникающие на жизненном пути, применять свои креативные способности, творчество, коммуникативные навыки в совместной с другими членами общества деятельности» (Л. С. Нерадовская);

– совокупность качеств, способствующих развитию как собственной деятельности, так и деятельности других людей (С. А. Загороднюк, А. А. Акимов) [12].

В частности, инновационную деятельность специалистов сферы государственного управления понимают как:

- систему профессиональных действий государственных служащих, возникающих в результате инновационных преобразований в сфере государственного управления [9];

- определение и проведение изменений в сфере государственного управления, направленное на «поиск и получение новых результатов, устранение рутинных, неэффективных условий труда, управленческих структур, форм жизнедеятельности [3].

Инновационную деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ мы понимаем как вид профессиональной деятельности, предполагающий наличие у специалистов высокого уровня профессиональной подготовки, интеллектуальной наполненности, креативного мышления, способности к использованию в своей работе принципиально новых подходов, методов и инструментов управления.

Для того, чтобы управленческие инновации стали основой системных трансформаций государственного управления, необходимо обеспечить обязательные элементы инновационной стратегии, одним из которых является готовность к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной деятельности современные ученые определяют как:

- совокупность мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение инструментами достижения поставленных задач, способности их творческой реализации (И. Н. Дичковская);

- образование зрелой личности, включающее соответствующие знания, умения и отношения (направленность) (В. И. Долгова);

- интегративное качество личности, предусматривающее наличие мотивационно-ценностного отношения к деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения целей, способности к профессиональному саморазвитию, рефлексии и саморегуляции (А. С. Чурсина);

- единство когнитивного, аффективного и конативного компонентов, способствующих профессиональной деятельности в условиях инноваций (Э. Ф. Зеер, Е. Е. Конюхова) [11].

Готовность к инновационной деятельности специалистов сферы государственного и муниципального управления – это:

- соответствующий уровень развития профессиональных компетенций, среди которых ключевое место занимают «открытость мышления и поведения, инновационность, добродетель, социальные навыки, нацеленность на результат, организованность и дисциплинированность» [2];

- готовность будущих специалистов сферы государственного управления к аналитической деятельности [6];

- высокая восприимчивость инноваций, готовность и способность поддерживать новые идеи и изменения, позитивное отношение к науке, признание ценности образования и повышения своего профессионального уровня [5];

- готовность к общественному служению и мотивация общественного служения как условие достижения высоких результатов в профессиональной деятельности [16].

Опираясь на теоретические разработки современных ученых [1–10; 16; 17], а также на результаты проведенных исследований [11–15], мы пришли к пониманию термина «профессиональная готовность будущего специалиста сферы ГМУ к инновационной деятельности». С нашей точки зрения, готовность к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления предполагает понимание инноваций, способов и особенностей их применения, наличие соответствующих личностных особенностей, профессиональных навыков, положительного отношения к инновациям и к субъектам, вовлеченным в инновационные формы взаимодействия. А также это умение быстро и профессионально выполнять задачи в нестандартных условиях, применять креативные, творческие, коммуникативные способности и навыки. Это не сформированные модели и формы поведения, а готовность и умение находить эффективные способы решения нестандартных задач, используя инновационный потенциал (совокупность различных ресурсов, необходимых для осуществления инновационной деятельности).

Вместе с тем, необходимо отметить, что профессиональная готовность будущего специалиста в сфере государственного управления к инновационной деятельности – это состояние личности, выражающееся в способности выполнения служащим функций государства, принятия социально-значимых решений, характеризующееся целостной структурой, включающей мотивационно-ценностный, интеллектуально-информационный, процессуально-деятельностный, рефлексивно-аналитический компоненты и предполагающей умение использовать принципиально новые подходы, методы и инструменты управления.

Исходя из содержательного наполнения выделенных компонентов, были сформулированы критерии профессиональной готовности будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности, а также показатели по каждому критерию [15]:

1. Критерий мотивационно-ценностной готовности. Основными показателями этого критерия определены: значимость для будущих госслужащих мотивов профессиональной деятельности; их мотивация к достижению успеха.

2. Критерий интеллектуально-информационной готовности. Основными показателями интеллектуально-информационного критерия нами определены: средний балл успеваемости обучающихся; усвоение ими основных понятий профессиональной деятельности в сфере государственной службы; осведомленность студентов в проблематике инновационных процессов в аппарате государственной службы.

3. Критерий процессуально-деятельностной готовности. Основными показателями процессуально-деятельностного критерия нами определены: осмысленность профессиональных действий, наличие креативного мышления у обучающегося.

4. Критерий рефлексивно-аналитической готовности. Показателями данного критерия нами определены: самоанализ сформированности профессиональной готовности будущего специалиста к инновационной деятельности, самооценка реализации необходимости в самосовершенствовании.

На основе выделенных критериев и показателей охарактеризованы три уровня готовности будущего специалиста сферы государственного управления к инновационной деятельности – низкий, средний и высокий [15].

Формирование готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности в высшей школе возможно посредством внедрения в учебный процесс модели формирования готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности.

Базовыми компонентами модели являются целевой, теоретико-методологический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок включает цели и задачи моделируемого процесса.

Теоретико-методологический блок включает в себя описание методологических подходов к моделированию процесса формирования готовности будущих специалистов государственного управления к инновационной деятельности, а также характеристику закономерностей и принципов формирования указанной готовности.

Процессуально-содержательный блок сконструированной модели содержит этапы, цели, педагогические условия и содержание работы по формированию профессиональной готовности у будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности.

Оценочно-результативный блок характеризует контроль сформированности профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, критерии, показатели и уровни развития изучаемого феномена.

В заключении подчеркнем, что в результате анализа проблемы формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности были сформулированы авторские определения понятий «профессиональная деятельность будущего специалиста сферы государственного и муниципального управления»; «профессиональная готовность специалистов сферы государственного и муниципального управления», «инновационная деятельность специалистов сферы государственного и муниципального управления», «готовность к инновационной деятельности специалистов сферы государственного и муниципального управления», выделены компоненты и сформулированы критерии, показатели и уровни профессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности. Представлена авторская модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления. Дальнейшие наши исследования будут посвящены описанию содержания каждого компонента данной модели.

Список литературы

1. Жуковский, В. П. Профессиональная готовность руководителя профессиональной организации к управленческой деятельности / В. П. Жуковский, К. М. Зайнетдинова, Н. А. Жуковская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 2-й. – С. 11–14.

2. **Загороднюк, С. О.** Компетенції державного службовця як основа психологічної готовності до професійної діяльності у євроінтеграційних умовах / С. О. Загороднюк, О. О. Акімов // *Ефективність державного управління* : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 36. – С. 277–286.
3. **Иванова, Н. Л.** Внедрение инноваций в сфере государственного управления: проблемы и факторы [Электронный ресурс] / Н. Л. Иванова, Е. Н., Дубенкова. – *Вопросы управления*. – 2014. №4 (10). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-innovatsiy-v-sfere-gosudarstvennogo-upravleniya-problemy-i-factory>, свободный. (Дата обращения 02.11.2020 г.)
4. **Михалёва, И. В.** Профессиональная подготовка государственного служащего как показатель эффективного прохождения государственной службы [Электронный ресурс] / И. В. Михалёва, М. А. Любимова // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – № 5 (май). Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16105.htm>, свободный. (Дата обращения: 15.05.2020 г.)
5. **Никитина, А. С.** Факторы, определяющие специфику инновационной деятельности государственных гражданских служащих [Электронный ресурс] / А. С. Никитина // *Дискуссия. Научный журнал на тему: экономика и бизнес, науки об образовании, социологические науки, философия, этика, религиоведение, языкознание и литературоведение*. – 2013. – № 4 (34). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-opredelyayushchie-spetsifiku-innovatsionnoy-deyatelnosti-gosudarstvennyh-grazhdanskih-sluzhaschih>, свободный (Дата обращения 09.02.2020 г.)
6. **Ківалов, С. В.** Державна служба в Україні / С. В. Ківалов. – Одеса: Юридична література, 2003. – 368 с.
7. **Коновалова, М.** Інноваційність у державній службі як чинник розвитку національної інноваційної системи України [Электронный ресурс] / М. Коновалова – Режим доступа: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2012-4-14.pdf>, свободный (Дата обращения 19.11.2020 г.)
8. **Кузьменко, Ю. О.** Умови формування готовності державних службовців до аналітичної діяльності в системі післядипломної освіти / Ю. О. Кузьменко. – Режим доступа: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2014-1/doc/3/02.pdf>, свободный. (Дата обращения 02.02.2020 г.)
9. **Науменко, Е. А.** Модель социально-психологической готовности специалиста в сфере государственного управления [Электронный ресурс] / Е. А. Науменко, Г. Д. Бабушкин // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 2012. – № 2 (49). – С. 32–34. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-sotsialnopsihologicheskoy-gotovnosti-spetsialista-v-sfere-gosudarstvennogo-upravleniya>, свободный. (Дата обращения: 22.08.2020 г.)
10. **Погребняк, Ю. В.** Феноменологія професійної готовності державних службовців до управління соціальними проектами [Электронный ресурс] / Ю. В. Погребняк // *Державне управління: удосконалення та розвиток*. – 2013. – № 4. Режим доступа: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=568>, свободный. (Дата обращения: 22.09.2020 г.)
11. **Провоторова, Н. В.** Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной дея-

- тельности / Н. В. Провоторова // Гуманитарные исследования Центральной России : журнал Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского. – 2020 – № 4 (17). – С. 54–62.
12. **Провоторова, Н. В.** Особенности инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления / Н. В. Провоторова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования) / под ред. Научной школы Г. А. Бокаревой. – Калининград : Изд-во БГАРФ. – 2021. – № 1 (55). – С. 41–45.
13. **Провоторова, Н. В.** Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления как психолого-педагогическая проблема / Н. В. Провоторова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 138–142.
14. **Провоторова, Н. В.** Предикторы формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности / Н. В. Провоторова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – №3 (92). – С. 277–281.
15. **Провоторова, Н. В.** Критериальный аппарат готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления / Н. В. Провоторова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. – 2021. – № 7 (160). – С. 70–75.
16. **Чепляев, В. Л.** Личностно-профессиональная готовность государственных служащих / В. Л. Чепляев // Управленческое консультирование. – № 12. – 2016. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnaya-gotovnost-gosudarstvennyh-sluzhaschih>, свободный. (Дата обращения 09.02.2020 г.)
17. **Черепанов, В.** Основы государственной и кадровой политики / В. Черепанов, В. Иванов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА. Закон и право, 2007. – С. 493.

Provotorova N. V.

The problem of formation of professional readiness of future specialists of the sphere of state and municipal administration for innovation activity

The article deals with the problem of formation of professional readiness of future specialists in the field of public and municipal administration for innovation. The author's definitions of the basic concepts are presented, components are highlighted and criteria, indicators and levels of professional readiness of future civil servants for this type of activity are formulated. The author's model of formation of professional readiness of future specialists of the sphere of state and municipal administration for innovative activity is developed.

Key words: future specialists of the sphere of state and municipal administration, professional training, professional readiness, innovative activity, readiness for innovative activity, model of formation of professional readiness of future specialists of the sphere of state and municipal administration for innovative activity.

К вопросу методологии формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей

В статье исследуется выбор оптимального формата обучения с точки зрения освоения обучающимся максимально широкого спектра компетенций, составляющих содержание мировоззренческой парадигмы. Также в статье представлены структура и содержание учебной программы экспериментального курса по формированию профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. Структура содержит указание основных направлений программы, количество затрачиваемых на них часов и компонентов работы. В статье подробно раскрывается содержание обязательных компонентов каждого семестра предлагаемого факультатива.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, концертный исполнитель, индивидуально-ориентированный подход в обучении, тьютор, экспериментальный курс.

Степень интегрированности современного искусства концертного исполнительства в глобальное социокультурное пространство, значимость и сложность составляющих его компетенций не имеют исторических аналогов, что определяет необходимость системной работы с будущими концертными исполнителями для обретения ими профессионального мировоззрения. Однако этот компонент их профессиональной подготовки ни в плане теоретического обоснования, ни в плане практической реализации к настоящему моменту не получил достаточного освещения в научной литературе. Фактически можно выделить лишь одно масштабное исследование, представленное в диссертации С. Ю. Рыбина [7], в котором в силу его направленности не отражена в полной мере специфика работы над профессиональным мировоззрением именно у указанной категории учащихся музыкальных вузов.

Исходя из того, что профессиональное мировоззрение представляется как открытая (в рамках профессиональной сферы) динамическая система интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации профессиональной музыкальной исполнительской деятельности как части мир-системы, и себе, как авторе данного рода деятельности, предположим, что проведение в жизнь представленных выше идей вполне может быть осуществлено в рамках традиционной методической модели, при которой специальный класс остается главным источником мастерства исполнительской интерпретации и, как следствие, источником профессионального мировоззрения. Основная методологическая идея организации формирования профессионального мировоззрения будущего

концертного исполнителя заключается в том, чтобы сопоставить в процессе индивидуальной работы исполнительскую интерпретацию и высшие мировоззренческие категории как полюсы одного и того же континуума. В общемировой практике профессиональной подготовки концертных исполнителей основная часть процесса формирования мастерства исполнительской интерпретации осуществляется в специальном классе. Дополняется она теми знаниями и умениями, которые студент получает в рамках изучения музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин. Однако само понятие «профессиональное мировоззрение» шире, чем умение создавать грамотную, художественно значимую интерпретацию. Оно являет собой систему знаний и представлений, содержание которой определяется идейным и теоретико-методологическим базисом профессиональной подготовки, конкретными социокультурными условиями и индивидуальными характеристиками личности, а также конкретными ее действиями в рамках профессии.

Действительно, проведение простейших параллелей между эмоциональным отношением к исполнительскому процессу как способу творческого самовыражения и коммуникацией с аудиторией, как способу взаимодействия с социокультурной средой, выявляет контуры будущего каркаса, на который впоследствии будет «нанесена» оптимальная для студента (и не противоречащая государственному стандарту) совокупность знаний, умений и навыков, обретаемых им посредством обширного комплекса изучаемых в вузе дисциплин. Применение исключительно индивидуального формата, который реализуется в специальном классе, становится основой данного комплекса. Ведь групповой формат обучения не позволит в условиях учебного плана взять на себя решение всех указанных задач на соответствующем высоком стандартах современного образовательного процесса уровне. С другой стороны, как уже было отмечено, попытка использовать индивидуальные занятия в специальном классе в качестве пространства реализации мировоззренческих идей зачастую обречена на неудачу в силу отсутствия у педагогов конгруэнтных мировоззренческих парадигм.

Однако преодолеть эту трудность можно за счет создания экспериментального курса – факультатива, реализуемого с использованием в качестве основного индивидуального формата обучения. Факультативный способ организации занятий оптимален для апробации и реализации данной методики по нескольким причинам. Во-первых, включение в учебный план новой дисциплины представляется возможным не ранее экспериментальной верификации ее эффективности и полезности. На этапе же апробации значительная структурная свобода в реализации учебного материала, характерная для факультативных занятий, позволяет устранить выявляемые в процессе практического применения изъяны методики. Во-вторых, свобода посещения факультативных занятий снижает риск возникновения деструктивных конфликтов между педагогом по специальности и ведущим факультатива, поскольку присутствие на нем – результат свободного выбора учащегося, сделанного на основе выявления соответствующей потребности. Кроме того, предлагается во избежание деструктивных форм конкуренции достаточно строго разграничить целеполагание в рамках занятий в специальном классе и в рамках

факультативных занятий. Так, если цель дисциплины «Специальный инструмент» заключается в овладении мастерством исполнительства на нем, то цель факультатива представляется гораздо более общей. Она заключается в формировании у студента видения этой деятельности и себя как ее актора в контексте целей и задач своей профессиональной деятельности, являющейся, в свою очередь, частью мир-системы и находящейся в сложном взаимодействии с другими ее компонентами. На деятельностном уровне достижение этой цели проявится в обретении учащимся навыков осознанного управления психоэмоциональным и материальным содержанием и интенцией своего профессионального занятия.

Важно, чтобы и ведущий курса не был педагогом в классическом смысле этого слова, транслирующим собственный исполнительский опыт. Для реализации такой методики мы предлагаем специалиста, который обозначается английским термином «*tutor*» (рус. «тьютор»). Согласно наиболее широкому толкованию понятия, тьютор – это педагог, проводящий занятия индивидуально, частным образом [9]. Однако в свете всеобщей модернизации образовательных систем, интенсифицировавшейся со второй половины XX столетия, значение термина стало меняться. Так, например, Н. В. Чиркова полагает, что современное «тьюторство невозможно отнести к классической педагогике, которая организовывала образование в ракурсе просвещенческой модели как целенаправленный путь наверх, как паломничество... Динамика реальности, её неустойчивость, калейдоскопичность изменений, непредсказуемо меняющиеся «формы», под которые можно было бы подводить ученика, – всё говорит о невозможности однонаправленного образовательного пути. Более адекватным сегодня может быть другое педагогическое кредо, а именно: в образовании готовится человек, которому придётся много раз в жизни сменить свои профессиональные обязанности, поменять жизненные стратегии, которые теперь выстраиваются ситуационно, не под общую «форму», но как индивидуализированные и конкретные. Образование не может не быть индивидуализированным, а значит, и взгляд на педагогическое отношение меняется. Его просветительская модель трансформируется в модель сопровождения. Тьютор (помощник, фасилитатор, коуч, консультант, менеджер и т. п.) сопровождает, проводит, помогает человеку в его самостоятельном пребывании в знаниях, в запутанности <...> профессионального мира, в сцепленности различных наук, культур, социальных структур и т. п.» [8, с. 39].

Указываемая функция тьютора как проводника через «сцепление наук и культур», чья деятельность заключается не столько в обеспечении усвоения учащимся конкретных навыков и умений, а в научении его самостоятельному ориентированию в окружающей многообразной реальности и своих потребностях относительно ее, абсолютно тождественна той функции, которую реализует ведущий предлагаемого нами факультатива. И в этом плане именно работа с тьютором представляется наиболее предпочтительной при организации специального курса по формированию профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя. Стратегия обучения выстраивается с учетом индивидуальных интересов студента и предполагает постоянный рефлексивный поиск в эмоциональном содержании будущей профессиональ-

ной деятельности, что должно сопровождаться переживанием студентом ярких позитивных эмоций, в том числе, от ощущения возрастания уровня личной свободы в профессиональной деятельности и возбуждения живого интереса от прояснения своей роли, своей функции как компонента мир-системы. Все это дает возможность избежать деструктивной конкуренции специального курса с учебным процессом в специальном классе и обусловлено тем, что тьютор не ставит своей целью опровержение и подтверждение мировоззренческих посылов основного педагога (если таковые вообще имеют место быть). Его задача заключается в том, чтобы отношение студента к этим посылам стало максимально осознанным.

Сам факультатив рассчитан на два года посещения для студентов II–III курсов – периода, когда адаптация к вузу уже произошла и начинается активный поиск путей профессиональной самореализации. Посещение факультатива осуществляется раз в неделю, продолжительность занятия составляет два академических часа. Общая продолжительность курса составляет 180 академических часов за два учебных года (из расчета 45 недель в одном учебном году).

Обучение в *первом семестре* планируется в течение 45 часов. За это время происходит формирование представления о психоэмоциональной и социальной платформе начатков системы профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя; определение наиболее эффективных методов в процессе выработки индивидуальной стратегии; формирование в представлении концертных исполнителей основных контуров будущего мировоззрения и поиск оптимального для них творческого интерпретационного метода; активное пополнение знания компонента интерпретационной деятельности студента массивом информации и методов анализа музыкального текста.

Учитывая интенсивность и сложность первых занятий в этот период, предполагающих огромные затраты творческих усилий студента, постоянную его необходимость действовать самостоятельно, данный сегмент занятия должен реализовывать релаксационную и уже затем развивающую и образовательную функции. Исследование мир-системы должно способствовать переключению внимания и усилий студента после интенсивной практической работы. Основу учебного материала на небольшом отрезке времени должен составить материал исторический: время первого семестра факультатива можно посвятить ретроспективному анализу развития профессионального мировоззрения концертных исполнителей в различных социокультурных контекстах, начиная с древнейших времен и заканчивая современностью. На примере истории развития концертного исполнительства в России можно наглядно продемонстрировать не только трансформацию различных компонентов парадигмы, но и корреляцию эволюции ее смыслового содержания и эволюции значения и содержания исполнительской интерпретации. Оптимальным для проведения занятий считаем лекционный формат, насколько это возможно на индивидуальном уроке. Для реализации релаксационной функции такой формат является оптимальным, поскольку предполагает пассивное участие студента – его слушание, конспектирование.

Во втором семестре обучение проводится также в течении 45 часов, когда происходит завершение педагогом диагностики специфики процесса формирования профессионального мировоззрения, выявление его основных психологических и социальных детерминант; определение окончательного индивидуального методического инструментария работы со студентом; интенсификация работы, связанной со всесторонней проработкой музыкального текста при интерпретации как самоценном процессе; начало работы над осознанием поведенческой модели; приобщение учащегося к концепции приоритета условно оригинального замысла композитора в музыкальном произведении.

В случае успешной реализации программы, возможно несколько изменить баланс функций. Релаксационная функция остается в силу большого объема нагрузки приоритетной, но при этом актуализируется развивающая функция, требующая от студента посредством выполнения домашних заданий приложения самостоятельных усилий. Основу учебного материала составляет процесс осознания новейших тенденций в существовании профессии концертного исполнителя в современном мире. Педагог может сам выбирать, на каких именно концепциях ему следует остановиться в процессе обучения, в том числе, исходя и из личных предпочтений, если они не вступают в противоречие с ФГОС. В то же время, он обязан познакомить учащихся с воззрениями на сущность концертного исполнительства с позиций современных научных философских школ: неокантианства, позитивизма, феноменалистских школ XXI века; познакомить с социальными и культурологическими теориями; детально, с использованием ярких примеров, описать процесс эволюции профессии на идейном и практическом уровнях в последние десятилетия. Предпочтительным форматом занятий остается лекционный. Безусловно, студент уже должен демонстрировать позитивную динамику в творческой самостоятельности в совершенствовании своего интерпретаторского мастерства. Однако именно в этот момент все большее внимание педагогом начинает уделяться направленному приобщению студента к парадигме приоритета авторского замысла, что многократно усиливает интенсивность интеллектуальных нагрузок. В то же время, на этом этапе учащийся должен получать все более трудное домашнее задание, связанное с изучением научных трудов, а также множества материалов о современной культуре.

В третьем семестре происходит работа над компонентами творческого метода будущего концертного исполнителя по интерпретации художественного образа, углублению знаний, связанных с феноменом инвариантности исполнительской интерпретации; интенсификация применения методов психолого-педагогической работы для углубления понимания студентом исполнительской интерпретации как центрального компонента своей профессии; начало работы над осознанием поведенческой модели. Информативный базис дополняется обобщающими концепциями из общегуманитарных дисциплин.

Развивающая функция данного этапа занятий становится преобладающей. Цель работы здесь заключается в выработке у студента теоретических навыков самоопределения своей профессиональной ниши в условиях современной культуры. Учебный материал строится уже в большей степени на са-

мостоятельном освоении студентом аспектов бытия профессии концертного исполнителя на современном этапе посредством творческих заданий. Так, например, одним из заданий может стать написание эссе на тему: «Идеальная модель реализации профессии концертного исполнителя в современном социокультурном пространстве через призму субъективных предпочтений». В работе учащийся должен подробно описать модель своей профессиональной деятельности так, как он видит ее для себя, включая, характеристику реальных и желаемых социокультурных условий, свою миссию в данной профессии, обусловленную этими условиями, теоретически обосновать собственное целеполагание и то влияние, которое будет оказывать или уже оказывает реализуемая им концертная исполнительская деятельность. Особое внимание в такой работе необходимо уделить сравнительному анализу эволюции профессии в контексте эволюции других типов профессиональной деятельности в музыкальном искусстве. Учитывая объем уже полученных студентом знаний и навыков, а также становление в его учебном процессе факультатива как привычного, обоснованной является смена основного формата данного сегмента занятий с лекции на семинар. Данная форма является оптимальной как с точки зрения изложения учебного материала, так и с точки зрения организации диалога и выполнения самостоятельных творческих заданий.

В четвертом семестре происходит закрепление полученных знаний и навыков в виде совершенствования мастерства исполнительской интерпретации посредством осознания ее инвариантности; совершенствование поведенческой модели; увеличение интенсивности предыдущих этапов занятий. Развивающая и образовательная функции здесь становятся основными. Цель данного этапа – обучение студента проектированию своей профессиональной деятельности в современном мире, обретение им компетенции управления своей профессией. Ведь зачастую интенции ее обновления могут привести к настолько сильной трансформации, что их реализация будет означать фактическое начало новой профессии, специализации вида деятельности, например, осуществление оригинального синтеза родов деятельности в искусстве, определяющее создание принципиально иного комплекса выразительных средств для нового занятия. Основу учебного материала составляют творческие задания, не связанные с процессом исполнительства, позволяющие студенту не только как можно глубже осмыслить возможности трансформации своей профессии в условиях современного мира, но и разработать практический инструментарий ее реализации. Как и в предыдущем случае, основной формой задания становится широкий спектр творческих письменных работ в жанре эссе, в которых учащиеся на основе обретенных в ходе аудиторных и внеклассных самостоятельных занятий описывают новые гипотетические сегменты музыкальной реальности. Одной из ключевых тем в рамках последовательности заданий возможна следующая: «Эволюционные пути развития мастерства исполнительской интерпретации в условиях перманентной интенсификации плюрализма при осмыслении художественного образа музыкального произведения». Формат занятия на данном этапе фактически приобретает форму практикума. Все занятие представляет собой презентацию студентом своего эссе, защиту основных его положений, а затем реализуемую

в диалоговом ключе дискуссию с педагогом относительно правомерности и реалистичности высказанных идей.

Подчеркнем, что это примерная схема распределения времени, и в реальном учебном процессе применение индивидуального подхода при планировании урока составляет важнейшую задачу в работе с учащимся, учитывая психологический контекст формирования профессионального мировоззрения. Именно тьютор в большей степени поможет студенту увидеть самого себя в ракурсе музыкальной культуры: отследить свои эмоции и мысли, выявить свои истинные предпочтения. Но, в конечном итоге, окончательный выбор парадигмы будет делать сам студент.

Список литературы

1. **Афони́на, Р. Н.** Фундаментальное значение целостного научного знания в формировании миропонимания современного специалиста / Р. Н. Афони́на // Формирование системного мировоззрения современного человека : сб. мат. научн.-практ. конф. – Алт ГПУ, 2017. – С. 115–117.
2. **Дмитриева, Е. В.** Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. / Е. В. Дмитриева. – Волгоград, 2003 – 28 с.
3. **Затямина, Т. А.** Становление гуманитарного мировосприятия педагога-музыканта в процессе курсовой подготовки: последипломный период непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. / Т. А. Затямина. – М., 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-gumanitarnogo-mirovospriyatiya-pedagoga-muzykanta-v-protsesse-kursovoi-podgotovki> (Дата обращения: 12.12.2021)
4. **Корноухов, М. Д.** Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. / М. Д. Корноухов. – М., 2011. – 49 с.
5. **Лопушенко, А. Я.** Критерии сформированности профессионального мировоззрения / А. Я. Лопушенко // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 3 (43). – С. 166–170.
6. **Реутова, Л. П.** Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. / Л. П. Реутова. – Майкоп. – 2006. – 43 с.
7. **Рыбин, С. Ю.** Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. Ю. Рыбин. – М., 2001. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-professionalno-go-mirovozzrenija-studentov-muzykalnyh-specializacij.html> (Дата обращения: 23.12.2021)
8. **Tutor. Mirriam-Webster Dictionary** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tutor> (Дата обращения: 23.06.2021)
9. **Целковников, Б. М.** Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготов-

ки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Целковников Борис Михайлович. – Краснодар, 1999. – 258 с.

10. Чиркова, Н. В. «Тьютор» versus «Учитель»? / Н. В. Чиркова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2 (80). – С. 38–41.

Stachinsky V. I.

On the question of the methodology for the formation of a professional worldview among future concert performers

The article examines the choice of the optimal learning format from the point of view of mastering the widest possible range of competencies that make up the content of the worldview paradigm. The article also presents the structure and content of the curriculum of the experimental course on the formation of a professional worldview of the future concert performer. The structure contains an indication of the main areas of the program, the number of hours spent on them and the components of work. The article details the content of the mandatory components of each semester of the proposed elective.

Key words: professional outlook, concert performer, individual-oriented approach to teaching, tutor, experimental course.

УДК:[378.011.3-051.796.035]:[378.017:37]

Усенко Виктория Юрьевна,
ассистент кафедры адаптивной физической культуры
и физической реабилитации
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vikarudenko1988@gmail.com

Диагностический аппарат готовности бакалавров адаптивной физической культуры к педагогической деятельности

Данная статья носит теоретический характер, в ней автор рассматривает проблему разработки содержания диагностического аппарата для определения уровня сформированности готовности к педагогической деятельности бакалавров адаптивной физической культуры, а именно критерии и показатели уровня сформированности готовности бакалавров адаптивной физической культуры к педагогической деятельности. Обосновывает компоненты-критерии, необходимые для формирования готовности бакалавров адаптивной физической культуры к педагогической деятельности.

Ключевые слова: диагностический аппарат, диагностические компоненты, критерии оценивания, готовность бакалавров, педагогическая деятельность, адаптивная физическая культура.

В контексте постоянно меняющегося образовательного пространства проблема разработки содержания диагностического аппарата для определения уровня сформированности готовности к педагогической деятельности не теряет своей актуальности в вузах педагогической направленности. Не является исключением и подготовка бакалавров адаптивной физической культуры. В данном направлении подготовки бакалавр должен иметь знания, умения и опыт в педагогических, психологических, медицинских, коррекционных, оздоровительных и физкультурных направлениях науки.

При разработке новых педагогических внедрений идет проверка на практике эффективности исследования предлагаемых автором нововведений, и осуществляется она, как правило, через организацию педагогического эксперимента, который позволяет не только зафиксировать результат, но и определить повышение качества и спрогнозировать перспективы развития внедряемых методик. При этом можем отметить, что до начала самого педагогического эксперимента автор-исследователь должен рассмотреть и обработать, теоретически обосновать аспекты, составляющие части предлагаемой методики.

Большинство исследователей в сфере разработки диагностического инструментария или аппарата акцентируют внимание на необходимости с помощью контрольно-измерительных процедур получать объективные результаты, отражающие качество и эффективность образовательного процесса.

Диагностика педагогических условий и технологий рассматривается, в частности, как обязательный элемент образовательного процесса, цель которого – достижение искомого результата [3, с. 480].

Диагностические процедуры, по мнению А. В. Хуторской, необходимы для выявления, анализа, оценивания и корректировки педагогического процесса [7].

Постановка педагогического эксперимента требует разработки его диагностического аппарата, который включает в себя: критерии, показатели, уровни сформированности различных качеств и диагностики оценивания, по мнению Г. С. Кочеткова [4].

В справочной литературе «критерием» называют показатель, признак, на основе которого формируется оценка качества объекта или процесса [2, с. 144].

Из определений выделим, что критерий может обозначать профессионально важные качества будущего бакалавра, необходимые для формирования готовности к педагогической деятельности, в том числе и в адаптивной физической культуре.

Обычно авторы выделяют три уровня сформированности готовности бакалавров адаптивной физической культуры к педагогической деятельности: низкий, средний и высокий. Оценивание рассматривается с позиции критериев-компонентов, выбранных самим автором по особенностям подготовки в специализации – направлении подготовки с точки зрения понимания формируемого аспекта готовности. А показатели уровня сформированности, их наполнение будут зависеть от формируемых компетенций в различных видах или аспектах деятельности.

Для более точного понимания готовности Н. Н. Овчинникова определяет такие уровни:

- низкий уровень – можно обозначить как недостаточно сформированные знания, умения и опыт, как качества, которые практически не проявляются по выбранным компонентам готовности;

- средний уровень – эпизодическое проявление одного или нескольких качеств, компетенций по выбранным компонентам готовности;

- высокий уровень – систематическое, стабильное проявление качеств или критериев, компетенций по выбранным компонентам готовности [5, с. 140].

Подходы к педагогической деятельности бакалавров адаптивной физической культуры выражены в умениях и опыте проведения занятий физической культурой для лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Исходя из обзора педагогической подготовки, можно выделить и обосновать компоненты-критерии, которые необходимо сформировать у студентов.

1. Мотивационный компонент-критерий – выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации педагогической деятельности, которая направлена на проведение занятий по физической культуре, адаптивной физической культуре для лиц с отклонениями в состоянии здоровья.

Показателями сформированности мотивационного компонента выступают профессиональная направленность и стремление к самореализации личности у студентов педагогического факультета [1, с.11].

2. Когнитивный компонент-критерий – определяет объем знаний бакалавров как интегративную систему с различными видами освоенных умений, педагогических средств образования, обеспечивающих организацию учебного процесса (технологии и техники обучения) при проведении занятий по

адаптивной физической культуре. Он включает систему знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и эффективности построения педагогического процесса с такими учащимися [1, с.11].

Показателями сформированности когнитивного компонента являются: владение аналитическими навыками, наличие общих и специальных знаний, владение методами педагогических исследований, способность к организации самостоятельной познавательной деятельности на занятиях адаптивной физической культурой.

3. Профессионально-личностный компонент проявляется в самореализации сущностных сил педагога – его потребностей, способностей, интересов, дарований в педагогической деятельности, и должен быть направлен на определяющие позиции самого педагога как личности, индивида и субъекта деятельности, как личностное образование в педагогической деятельности [6, с. 299–300].

Показатели сформированности профессионально-личностного компонента определяем как необходимое развитие творческих, индивидуальных подходов при проведении занятий по адаптивной физической культуре в пределах практических занятий, умение самостоятельно выполнять планирование и проектирование оздоровительных и коррекционных уроков.

4. Профессионально-деятельностный компонент-критерий, трактующий готовность как интегративное образование личностных особенностей и подготовленности человека, реализуемых в профессиональном становлении личности, по мнению О. С. Богинской [1, с. 9].

Показателями сформированности профессионально-деятельностного компонента является субъективная активность самого бакалавра, определяемая системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций именно к педагогической деятельности.

Подходы позволяют рассмотреть многофакторность процесса педагогической деятельности в адаптивной физической культуре как систему компонентов-критериев (мотивационный, когнитивный, профессионально-личностный, профессионально-деятельностный) и формирование готовности бакалавра адаптивной физической культуры к педагогической деятельности с целью успешного решения задач педагогической направленности.

Таким образом, диагностический аппарат позволяет определить реальную картину сформированности готовности к педагогической деятельности бакалавров адаптивной физической культуры с рассмотрением компонентов-критериев и, соответственно, совершенствовать педагогическую подготовку в данном направлении.

При обзоре литературы по теме статьи мы пришли к выводу о необходимости разработки диагностического аппарата с выделенными компонентами-критериями (мотивационным, когнитивным, профессионально-личностным, профессионально-деятельностным), так как считаем их основными при формировании готовности к педагогической деятельности.

Считаем, что необходимо разработать оценочные средства к выделенным компонентам-критериям, позволяющие педагогам проводить эффектив-

ные диагностические процедуры для оценки сформированности готовности к педагогической деятельности бакалавров адаптивной физической культуры.

Можем отметить, что именно в направлении подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» данная проблема недостаточно описана в научных работах.

Список литературы

1. **Богинская, О. С.** Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности : автореф. / Ольга Сергеевна Богинская. – Екатеринбург, 2017. – 25 с.
2. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. **Горбунов, А. Г.** Некоторые аспекты разработки критериально-диагностического аппарата оценки уровня сформированности способности будущих бакалавров гуманитарных направлений к профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке / А. Г. Горбунов // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. Т.29, 2019 – № 4 – С. 478–488.
4. **Кочеткова, Г. С.** Диагностический аппарат оценивания исследовательской компетентности будущих специалистов / Г. С. Кочеткова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура, 2005. – № 15 – С. 234–238.
5. **Овчинникова, Н. Н.** Диагностический аппарат оценивания информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов / Н. Н. Овчинникова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 138–146.
6. **Серебровская, Н. Е.** Проблема оценки и развития профессионализма специалиста-психолога: реалии и возможности / Н. Е. Серебровская // Великие реки–2017: труды конгресса 19-го Международного научно-промышленного форума: В 3 т. – Н. Новгород, 2017. – Т. 2. – С. 298–301.
7. **Хуторской, А. В.** Технология эвристического обучения / А. В. Хуторской // Новые технологии, 1998. – № 4. – С. 55–75.

Usenko V. Y.

Diagnostic device of readiness of bachelors of adaptive physical culture for pedagogical activity

The scientific work is of a theoretical nature, in which the author analyzes the problem of developing the content of a diagnostic apparatus to determine the level of formation of readiness for pedagogical activity, namely the concepts of “criteria” and “indicators of the level of formation” in the diagnostic apparatus. Substantiates the components-criteria necessary for the formation of readiness of bachelors of adaptive physical culture for pedagogical activity. In conclusion, he substantiates that it is the diagnostic apparatus that makes it possible to determine the real picture of the formation of readiness for pedagogical activity of bachelors of adaptive physical culture.

Key words: diagnostic apparatus, diagnostic components, evaluation criteria, readiness of bachelors, pedagogical activity, adaptive physical culture.

Хубежова Инга Зауровна,
ст. препод. кафедры физической культуры
Юго-Осетинского государственного
университета им. А. А. Тибилова,
соискатель кафедры педагогики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ingahubezova998@gmail.com

Педагогические условия формирования готовности будущих специалистов физической культуры к организации рекреационной деятельности в туризме

В статье рассматриваются предпосылки и факторы, обуславливающие необходимость обоснования педагогических условий формирования готовности будущих специалистов физической культуры к организации рекреационной деятельности в туризме. Педагогические условия формирования у будущих специалистов по физической культуре профессиональной готовности к рекреационной деятельности в туризме позволяют научно обоснованно и продуктивно осуществить их внедрение в профессиональную подготовку студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, рекреационная деятельность, будущие специалисты физической культуры, профессиональная подготовка, физическая культура, туризм.

Важнейшей задачей социально-экономического развития государства является поиск эффективных технологий, способствующих сохранению и восстановлению физического, психологического и социального здоровья населения. Следствием реализации поставленной задачи является осуществление научных исследований в разных научных направлениях и областях: медицины, валеологии, физической культуры и спорта, физической реабилитации, туризма, рекреационной географии.

В соответствии с новыми образовательными стандартами по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» областью профессиональной деятельности выпускников является: образование в области физкультуры и спорта, двигательная реакция и реабилитация, пропаганда здорового образа жизни, сфера услуг, туризм, сфера управления, научно-исследовательские работы. К основным видам профессиональной деятельности в стандартах отнесены: педагогическая, тренерская, рекреационная, организационно-управленческая, научно-исследовательская, культурно-просветительская [11].

Анализ научной литературы показал, что исследованием понятий «туризм» и «рекреационная деятельность» занимались такие авторитетные ученые, как: А. Ю. Александрова, Н. В. Багров, П. В. Большаник, Ю. А. Веденин, А. В. Даринский, Ю. Д. Дмитриевский, А. В. Дроздова, Л. Б. Журавлева,

И. В. Зорин, В. А. Квартальный, Н. С. Мироненко, В. С. Преображенский, Ю. Е. Рыжкин, А. М. Сазыкин, О. А. Старовойтенко, И. В. Смаль, И. Т. Твердохлебов, Н. С. Фалькович, В. В. Храбовченко, Ю. Б. Чаплинский и др.

В научных трудах исследователей изучен понятийно-терминологический аппарат туризма и рекреационной деятельности, однако, однозначного понимания трактовки данных дефиниций пока в науке нет, как и единого терминологического стандарта. Отметим, что туризм, как и рекреация, являются объектами исследования разнообразных научных направлений – географии, педагогики, рекреологии, курортологии, экономики, медицины, физической культуры и спорта, психологии, социологии, в связи с чем понимание этих феноменов достаточно разнообразно. Анализ теоретических источников свидетельствует о том, что существующие подходы к трактовке понятий «туризм», «рекреационная деятельность» не противоречат друг другу, а скорее дополняют, раскрывая тот или иной аспект в большей степени.

Научный анализ теоретических и практических наработок по проблеме формирования готовности будущих специалистов физической культуры к организации рекреационной деятельности в туризме позволяет выявить противоречия между потребностями общества в высококвалифицированных специалистах физической культуры, способных к осуществлению рекреационной деятельности в туризме, и уровнем их подготовки в условиях высшей школы; необходимостью осуществления рекреационной деятельности в туризме в современном обществе и отсутствием обоснованных педагогических условий формирования у будущих специалистов по физической культуре готовности к указанному виду деятельности.

Все это диктует необходимость разработки адекватных изучаемому процессу педагогических условий.

На наш взгляд, анализ сущности и функций рекреационной деятельности в туризме, теоретических аспектов формирования готовности будущих специалистов физической культуры к организации рекреационной деятельности в туризме, разработка критериального аппарата, позволяющего установить уровень сформированности профессиональной готовности будущих специалистов к указанной деятельности, должны опираться на основные концептуальные идеи нашего исследования.

В научной и справочной литературе «концепция» определяется как главная идея, ведущий замысел, определенный способ понимания какого-либо явления [12, с. 222]. По мнению исследователей, педагогическая концепция (от лат. *conceptio* – совокупность, система) трактуется как система взглядов на какое-либо педагогическое явление, процесс; способ понимания, трактовки существующих педагогических явлений, событий; основная мысль педагогической теории [3, с. 177].

Некоторые ученые понимают «концепцию» как мыслительную схему, определенный тип творческого процесса, конечную цель научного исследования, научную гипотезу или даже научное направление [2; 8].

В контексте научного исследования под «концепцией» подразумевают систему теоретических положений, основных научных позиций, способствующих пониманию, толкованию явлений и процессов, в соответствии с по-

ставленными задачами, подлежащими изучению и преобразованию [8].

Главная концептуальная идея заключается в том, что «готовность будущих специалистов физической культуры к рекреационной деятельности в туризме» мы понимаем как состояние мотивированной, физически активной личности, обладающей высоким уровнем физической культуры, со сформированными общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, позволяющими осуществлять профессиональную деятельность в области физической культуры, рекреации и туризма.

Следующей концептуальной идеей мы считаем утверждение о необходимости использования не только возможностей изучаемых предметов для подготовки будущих специалистов по физической культуре к осуществлению рекреационной деятельности в туризме, дополнив их соответствующей тематикой, но и разработку специального курса, целью которого является формирование данной готовности.

Третья концептуальная идея исходит из того, что качество образовательного процесса во многом зависит от эффективной организации внеаудиторной работы с обучающимися, направленной на подготовку студентов к осуществлению рекреационной деятельности в туризме [1]. Это связано с тем, что именно внеаудиторная работа обеспечивает развитие самостоятельности, ответственного отношения к будущей профессии, а также формирование нестандартного, инновационного мышления, обеспечивающего возможность использования креативного подхода к решению проблем учебного и профессионального уровней.

Проблема формирования профессиональной готовности будущих специалистов по физической культуре к рекреационной деятельности в туризме в соответствии с научным аппаратом (объектом, предметом, целью и гипотезой исследования), также, как и существующие противоречия, диктует необходимость содержательного обоснования педагогических условий.

В современной науке широко освещена проблематика, связанная с педагогическими условиями (В. И. Андреев, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева, Н. В. Ипполитова, М. В. Зверева, Б. В. Куприянов, С. А. Дынина и др.), что определило возможность существования разнообразных подходов к трактовке понятия этого феномена. Педагогические условия исследователи определяют как систему мер, приемов и организационных форм обучения и воспитания; комплекс возможностей образовательного процесса; компонент педагогической системы; сущностную характеристику одного из компонентов педагогической системы; планомерную работу по выявлению логических связей учебного процесса, обеспечивающих возможности верифицирования результатов научного исследования [5].

Первым педагогическим условием выступает наполнение содержания учебных дисциплин тематикой, направленной на формирование у будущих специалистов физической культуры знаний, умений и навыков, которые позволят осуществлять рекреационную деятельность в туризме.

Содержание высшего образования в области физической культуры представлено следующими компонентами: знания; умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к профессио-

нальной деятельности [10]. Мы разделяем мнение ученых о том, что содержание учебной дисциплины – это комплекс научных знаний, умений и навыков, усвоение которых способствует формированию разнообразных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности [6]. Кроме того, содержание высшего физкультурного образования представлено учебными предметами, охватывающими комплекс понятий о соответствующих системах, свойствах, закономерностях, концепциях, методах с определением необходимого уровня сформированности у будущих специалистов определенной совокупности умений и навыков [4].

Проектируя тематику, обогащающую изучаемые предметы материалом по рекреационной деятельности в туризме, мы предполагаем возможность ее освещения в рамках следующих курсов (таблица 1).

Таблица 1

Темы рабочих программ учебных дисциплин с целью обогащения их информацией о рекреационной деятельности в туризме

Название курса	Название темы лекции	Название темы практического занятия
Физическая культура	Физкультурно-рекреационная деятельность в туризме	Физическая рекреация как средство восстановления физического и психического здоровья туристов в процессе путешествий (семинар)
Теория и методика физического воспитания	Виды, средства, формы, методы рекреационной деятельности в туризме	Методические основы организации различных форм рекреационной деятельности с туристами (практическая работа)
Гимнастика с методикой преподавания	Гимнастика как вид физической рекреации	Гимнастика как средство рекреации туристов (семинар)
Легкая атлетика с методикой преподавания	Легкая атлетика как вид рекреационной деятельности в туризме	Легкая атлетика как средство рекреации туристов (семинар)
Волейбол с методикой преподавания	Волейбол как вид рекреационной деятельности в туризме	Волейбол как средство рекреации туристов (разработка и презентация индивидуального проекта)
Футбол с методикой преподавания	Футбол как вид рекреационной деятельности в туризме	Футбол как средство рекреации туристов (семинар)

Организация и методика оздоровительной и спортивно-массовой работы	Использование физкультурно-оздоровительных технологий в процессе осуществления рекреационной деятельности в туризме	Методические основы организации рекреационных занятий с туристами (практическая работа)
Профессиональная этика	Культура межличностного общения в процессе осуществления рекреационной деятельности в туризме	Специфические характеристики рекреационной деятельности в туризме (этические аспекты) (семинар)
Подвижные игры с методикой преподавания	Подвижные игры как вид физической рекреации	Подвижные игры как средство рекреации туристов (семинар).
Рекреационный туризм	Специфические особенности организации рекреационного туризма специалистами по физической культуре	Туризм: классификация, функции, значение в жизни человека (семинар).

Отметим, что предложенный реестр тем, направленных на формирование профессиональной готовности будущих специалистов по физической культуре, отражен на уровне программ изучаемых учебных дисциплин и зафиксирован в них.

Вторым педагогическим условием мы определили разработку специальных факультативных курсов, в частности, разработку факультативного курса «Основы организации рекреационной деятельности в туризме». Цель изучения курса – сформировать систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих способность и готовность будущих специалистов по физической культуре осуществлять рекреационную деятельность в туризме.

В результате освоения факультативного курса студенты должны знать определение понятий «туризм», «рекреация», «физическая рекреация», «рекреационная деятельность», «рекреационные потребности»; предпосылки возникновения туризма, рекреационной деятельности, физической рекреации, рекреационной деятельности в туризме, организационные, методические принципы и технологии организации изучаемой деятельности [9]; методические основы разработки и организации рекреационных занятий; уметь логично систематизировать и структурировать полученные знания, определять сущность и специфику организации рекреационной деятельности в туризме; владеть навыками организации рекреационной деятельности в туризме.

Учебный процесс факультативного курса «Основы организации рекреационной деятельности в туризме» ориентирован на развитие представлений о возможностях рекреационной деятельности в туризме; формирование знаний, умений и навыков, обеспечивающих компетентность будущих специалистов по физической культуре в отношении организации различных видов рекреа-

ционной деятельности; усвоение теоретических и практических основ формирования профессиональной готовности будущего специалиста по физической культуре к осуществлению рекреационной деятельности в туризме.

Третье педагогическое условие – организация внеаудиторной работы с обучающимися, направленной на подготовку студентов к осуществлению рекреационной деятельности в туризме.

Эффективность внеаудиторной самостоятельной работы будущих специалистов по физической культуре в отношении формирования их готовности к рекреационной деятельности в туризме также обеспечивает ряд методических условий. Первое условие – это планирование всех видов самостоятельной работы, второе – сочетание содержания самостоятельной работы с другими видами учебных занятий; третье – дифференциация задач для индивидуальной и групповой самостоятельной работы, четвертое – внедрение инновационных методов педагогического руководства, пятое – организация контроля за выполнением самостоятельной работы, шестое – системность и постоянство самостоятельной работы.

Таким образом, мы считаем, что разработка педагогических условий формирования у будущих специалистов по физической культуре профессиональной готовности к рекреационной деятельности в туризме позволяет научно обоснованно и продуктивно осуществить их внедрение в профессиональную подготовку студентов.

Список литературы

1. Булеев, А. И. Классификация видов рекреационной деятельности / А. И. Булеев, А. А. Фролов // Российский экономический интернет-журнал. – М., 2010. – № 4. – С.158–167.
2. Бунге, М. Концептуальное представление фактов / М. Бунге // Вопросы философии. – М., 1984. – № 4. – С. 115–131.
3. Голуб, Г. Б. Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова // Вопросы образования : научный журнал. – М., 2007. – № 2. – С. 20–42.
4. Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособие / В. Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.
5. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2001. – № 2. – С. 101–104.
6. Нурманбетова, Д. Н. Методические рекомендации по разработке syllabus / Д. Н. Нурманбетова, Л. В. Нефёдова. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Астана : ЕНУ имени Л. Н. Гумилева, 2011. – 40 с.
7. Пружинин, К. Н. Физическая рекреация как междисциплинарная область физкультурного образования : учеб.-метод. пособие для самоподготовки студентов / К. Н. Пружинин, М. В. Пружинина. – Иркутск : Иркутский филиал «РГУФКСМиТ», 2011. – 120 с.
8. Расторгуев, В. Н. Концептуальный поиск: традиции, новаторство, ответственность : учеб. пособие / В. Н. Расторгуев. – Калинин : КГУ, 1988. – 87 с.

9. **Рекреалогия** : метод. указания по дисциплине «Рекреалогия» / сост. Л. В. Белова. – Ставрополь : СКФУ, 2017. – 98 с.
10. **Рыжкин, Е. Ю.** Социально-психологические проблемы физической рекреации : монография / Е. Ю. Рыжкин. – СПб. : Изд-во СПб ГПУ «Нестор», 2005. – 165 с.
11. **Федеральный государственный образовательный стандарт** высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgos.ru/fgos/fgos-45> (дата обращения 26.02.2022).
12. **Философский энциклопедический словарь** / ред.-сост. : Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

Khubezhova I. Z.

Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future specialists of physical culture to organize recreational activities in tourism

The article discusses the prerequisites and factors that determine the need to substantiate the pedagogical conditions for the formation of the readiness of future specialists of physical culture to organize recreational activities in tourism. Pedagogical conditions for the formation of professional readiness for recreational activities in tourism among future specialists in physical culture make it possible to implement them scientifically and productively in the professional training of students.

Key words: *pedagogical conditions, recreational activity, future specialists of physical culture, professional training, physical culture, tourism.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035

Дихтяренко Галина Ивановна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО ДНР
«Донецкий национальный университет»
(ДНР, г. Донецк)
gagodkinal3@gmail.com

Формирование социальной устойчивости как интегративного качества личности старшеклассника

В статье обосновывается необходимость воспитания личности, способной на активную роль в сохранении и приумножении социальных ценностей и к совместной жизни в социуме согласно моральным нормам. Такая способность достигается в процессе воспитания социальных качеств и ценностных ориентаций личности, которые детерминируют её общественно важную социальную позицию в отношении самой себя, других людей, событий, явлений окружающего мира.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, воспитание, развитие, личность, социальная устойчивость.

Одной из актуальных проблем современной науки является исследование процесса социального развития личности. Эта проблема продиктована потребностями школьной практики и социальной необходимостью. Поэтому социальное развитие тесно связано с современным поиском в области нового содержания социального воспитания. Признание приоритета национальных и общечеловеческих ценностей в процессе образования требует обоснованности аксиологических ориентиров этого процесса, определения способов вовлечения ученика в социальный опыт. Другими словами, современное содержание воспитания неминуемо включает в себя формирование социальной устойчивости личности школьника.

Понятие социальной устойчивости указывает одновременно и на социальный детерминизм поведения, и на факт психологического состояния индивида, и на необходимый компонент процесса формирования личности [5].

Значительный вклад в решение проблемы социализации внесли педагоги и психологи И. И. Ермаков, А. В. Киричук, В. А. Киричук и др. Однако, проявления социальной устойчивости и вопросы, связанные с особенностями её становления, механизмами влияния на регуляцию поведения человека не отображены в научной и специальной литературе. Целью данной статьи является рассмотрение некоторых аспектов формирования социальной устойчивости у старшеклассников.

В педагогической литературе устойчивость выделяется как необходимый компонент морального становления личности школьника [4; с. 5]. В. Э. Чудновский [1] закладывает в основу устойчивости определенный уровень самоорганизации. Моральная устойчивость представляется единством нормативной и поведенческой сторон самоорганизации личности на уровне отношений. Кардинальный путь формирования высшего уровня устойчивости личности есть путь формирования у индивида доминирующей потребности в реализации коллективистской цели.

В общетеоретическом плане социальная устойчивость рассматривается как социальный феномен, так как эта характеристика зафиксирована уже в его названии. Отличие социальной устойчивости от собственно психологической устойчивости лежит в том, что она выполняет те же функции, но на качественно новом уровне – уровне социальной общности (общества, коллектива, группы). Однозначно, отсутствие достаточно определенных представлений о специфически психологической природе реального поведения людей значительно усложняет процесс формирования социальной устойчивости, но не препятствует его осуществлению. Конкретный аспект анализа социальной устойчивости требует выделения педагогических характеристик этого личностного новообразования. Считается, что именно новообразования лежат в основе развития и становления личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и др.).

Выделение устойчивости в качестве интегративного образования личности позволяет допустить, что на отдельных этапах генезы её формирования являются основными личностными новообразованиями и будут соответственно разными по характеру, но одинаковыми по сути и направленности формы социальной устойчивости. Так, для дошкольников это свободная устойчивость, для младших школьников – гуманистическая устойчивость, для детей подросткового возраста – моральная устойчивость, для юношеского – социальная устойчивость. Конкретная позиция устойчивости, обусловленная наличием определенных форм социальной устойчивости, позволяет целенаправленно конструировать не просто «нормативного» индивида конформистского типа, а сосредоточить максимум воспитательных усилий на формировании морально активной, социально устойчивой, общественно-ответственной личности.

Категориальное значение употребляемого понятия определяется его соотношением с общественными связями, в частности, с установкой на включение в них личности в процессе формирования (социальное образование). По своей сути социальная устойчивость является отображением личностью общественных отношений и её позиции к этим отношениям. Социальная устойчивость не возникает у человека спонтанно, она формируется постепенно на протяжении всего процесса социального развития индивида. В связи с этим, целиком правомерно говорить об исходных предпосылках социальной устойчивости. Такими предпосылками являются принятые в обществе идеологические и мировоззренческие установки, правовые нормы, принципы морали.

Сложный и многогранный процесс развития личности ведет к установлению новых форм общественных связей и отношений с другими людьми, что характеризуются определенной устойчивостью. Особое содержание име-

ет социальный смысл устойчивости. Будучи формой самоопределения личности, социальная устойчивость отображает действительность не пассивно, а с помощью общественных отношений, не абстрактно, а сквозь призму потребностей личности. Она определяет характер чувств, качеств и мотивов поведения, направленность деятельности, то есть социальная устойчивость моделирует систему принципов жизнедеятельности человека, проектирует императивы его действий и поступков. В результате воспитания социально устойчивая личность приблизится к осознанию адекватности существования, а её действия приобретут позитивное социальное содержание.

Личность формируется в процессе совместной деятельности и общения, которые допускают актуализацию сложных психических механизмов. Она реализуется в отношениях людей друг с другом. Отношения представлены в виде разнообразных по форме взаимоотношений, в которых интегрируются общественные связи человека.

Особенности взаимоотношений обуславливаются характером общения. Однако и взаимоотношения влияют на процессы общения. Будучи по характеру избирательными, взаимоотношения определяются потребностями человека. Избирательные отношения между людьми в значительной мере зависят от содержания потребности в общении [2]. Взаимодействуя в процессе общения, люди определяют позиции друг к другу, то есть возникают и развиваются межличностные (субъективные) отношения.

Для педагогики крайне важны границы субъективных отношений личности. В психологической литературе выделяются разные параметры отношений [1; с. 4]. Отметим лишь один базовый определитель субъективно-личностных отношений – степень устойчивости. Устойчивость формируется и изменяется в процессе развития личности. Не стоит, однако, забывать, что проявления устойчивости межличностных отношений разные: в одних случаях устойчивость выступает как ригидность (консервативно-обычное отношение), в других она выражает принципиальную позицию личности [3].

Анализ социальной устойчивости способствует определению системы факторов, «от которых зависит воспитание в человеке потребности в общей оценке своего поведения при общении с другими людьми и умения вносить в это поведение коррективы» [5]. В связи с этим выделим некоторые общие моменты, которые касаются взаимодействия общения и процесса формирования социальной устойчивости. Во-первых, необходимо указать на специфичность результата общения (в отличие, скажем, от продуктивной деятельности). В общении результат (рассмотренный как продукт общения) – это те или иные изменения в сознании, поведении, взаимоотношениях людей, которые общаются. Причем, изменения касаются не только изменения образа самого себя, но и изменения функций, состояний и особенностей участников общения; к тому же эти изменения индивидуально разные. Во-вторых, нужно постоянно иметь в виду, что общение асимметрично. Асимметричность общения выступает источником противоречий, решение которых является двигательной силой развития общества. В-третьих, общение выполняет функцию регуляции поведения, оно обеспечивает не только саморегуляцию, но и возможность регулировать поведение других людей и испытывать регулятивное влияние с их стороны.

В ходе поведенческой регуляции осуществляется взаимостимуляция и взаимокоррекция. С обозначенными процессами связаны наследование, переубеждение. В-четвертых, общение значительно влияет на волевое развитие человека. В-пятых, в процессе общения формируются личностные нормы поведения; вероятно, именно при общении происходит усвоение субъектом норм и правил. И, наконец, нельзя забывать о такой функции общения, как развитие и формирование межличностных отношений. Частично осуществленный содержательный анализ устойчивости показывает, что в большинстве психологических исследований она рассматривается в русле концепции отношений. Социальная устойчивость выступает системообразующим элементом морально-психологического климата, межличностных отношений и других компонентов коллектива. Подобные подходы достаточно плодотворны и дальнейшая их разработка может быть перспективной. Между тем, известные подходы немного ограничивают исследования данной проблематики, так как выделенные для анализа области не исчерпывают предметной глубины социальной устойчивости как объекта педагогического поиска. Таким образом, социальная устойчивость, будучи относительно самостоятельным понятием педагогической теории и практики, реализуется в субъект-объект-субъектных отношениях. Характеристика социальной устойчивости включает такие стороны исследуемого явления: социальная устойчивость как феномен воспитания.

Социально устойчивое поведение является интегративной и определяющей формой актуализации личности в процессе деятельности. Все иные личностные проявления в определенной мере зависимы от него и выступают как производные. Поэтому феномен социальной устойчивости распространяется на все виды деятельности, личностные характеристики, психическую и поведенческую активность. Личность, которая является социально устойчивой, – это социально адекватная личность, тогда как неустойчивость есть признак социальной неадекватности индивида.

Относительная самостоятельность, а также единовременная взаимосвязь и взаимопроникновение составляющей социальной устойчивости поясняют значительный теоретический и практический интерес к анализу зависимостей между устойчивостью и особенностями поведения. Социальная устойчивость выступает в качестве важного внутреннего механизма саморегуляции личности. От уровня её воспитанности зависят определяющие характеристики поведения ученика, например, дисциплинированность. Целиком вероятно допустить, что сознательная дисциплинированность определяется развитием механизмов устойчивости личности.

Поведенческая устойчивость «базируется на собственных системах ориентации, убеждений и избирательного отношения личности, то есть на сознательности личности. А появление сознательности личности связано с созданием внутренних механизмов управления поведения в целом, а не только отдельными поведенческими актами» [5, с. 51]. Социальная устойчивость становится способом самоорганизации личности, позволяет ей направлять и контролировать собственное поведение. Смысл социально устойчивой личности – сделать выбор в альтернативной ситуации и действовать в соответствии с моральной целью, соответствующими ей способами.

Основная форма существования социальной устойчивости – не статичное выполнение норм, которые предлагаются, благодаря неизменным побуждениям, а динамическое состояние – непрерывное развитие, преобразование, то есть индивидуальное нормотворчество.

Специфика педагогического изучения социальной устойчивости как регулятора и корректора поведения старшеклассника допускает опосредованное изучение этого образования и непосредственную работу по воспитанию данного компонента личности. В то же время, анализ социальной устойчивости педагогика осуществляет через изучение закономерностей общественно-морального поведения людей. Поэтому важной составляющей педагогического процесса является построение моделей ситуаций, в которых выбор вида деятельности или стиля поведения осуществляется под непосредственным воспитательным влиянием, нормативно-ценностных ориентаций. Наличие устойчивости в сознании ученика делает его ответственным за выбранные варианты и формы деятельности. Осознавая деятельно-поведенческий выбор и его результат в соответствии с принятыми в обществе нормами, субъект реализуется как моральная личность. Только моральная личность перестает реагировать на ситуативные аномальные влияния, то есть становится социально устойчивой. В свете сказанного, одним из наиважнейших задач воспитательной работы является формирование социальной устойчивости и преобразование её во внутренний регулятор поведения личности, а также стимулирование на этой основе активной позиции в предупреждении поведения, которое отклоняется от норм.

Результаты исследований позволяют выделить три уровня регуляции поведения с точки зрения влияния социальной устойчивости на личность. Первый уровень характеризуется наличием неустойчивости. Поведение определяется ситуацией, неформальным влиянием микрогрупп и т. д. Преобладающие механизмы регуляции: асоциальность, негативизм. Включенность личности в структуру отношений коллектива низкая. Поведение принадлежит внутригрупповым нормам. Второй уровень характеризуется социальной устойчивостью, сформированной настолько, что позволяет включить субъект в развитые внутриколлективные связи. В выборе решений личность ориентируется на коллективные нормы, стараясь приблизить к ним своё поведение. На третьем уровне определяющее значение имеют характер отношений, положение личности в коллективе. Влияние неформальных групп исчезает. Личность становится активно действующей частью внутриколлективной организации, носителем моральных ценностей, осознает гуманистическую направленность совместной деятельности и общения.

Очевидно, если индивид восприимчив к влиянию негативных факторов, то он не состоялся как личность. Личность, сформированная на основе социальной устойчивости, не поддается непосредственному влиянию тех же микрогрупп, которые квалифицируются как негативные. Более того, социально устойчивая личность является автономной, активной саморегулирующейся индивидуальностью.

Список литературы

1. **Басаров, Б.** Проблемы психологии устойчивости личности / Б. Басаров. – Ашхабат, 1981. – 87с.
2. **Бех, И. Д.** Воспитание личности : В 2-х кн. Кн. 2. Личностно-ориентированный подход: научно-практические основы / И. Д. Бех. – К. : Лыбидь, 2003. – 342 с.
3. **Бех, И. Д.** Ценности как ядро личности / И. Д. Бех // Ценности образования и воспитания. – К., 1997. – С. 8–11.
4. **Лукашевич, М. П.** Социализация: воспитательные механизмы и технологии / М. П. Лукашевич. – К., 1998. – 112 с.
5. **Реан, А. А.,** Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Колминский. – СПб., 1999. – 413 с.

Dikhtyarenko G. I.

**Formation of social stability as an integrative quality
of a high school student's personality**

The article substantiates the need to educate a person capable of an active role in the preservation and enhancement of social values and to live together in society in accordance with moral standards. This ability is achieved in the process of educating the social qualities and value orientations of the individual, which determine its socially important social position in relation to itself, other people, events, and phenomena of the surrounding world.

Key words: *universal values, education, development, personality, social stability.*

Факторы успешной организации уроков английского языка в условиях дистанционного обучения

В данной статье рассматриваются факторы, влияющие на процесс успешной организации дистанционного обучения. Подготовленность педагогического коллектива, содержание образовательной программы, материально-техническая база, контроль образовательного процесса позволяют более успешно организовывать процесс дистанционного обучения в образовательном учреждении.

Ключевые слова: факторы, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, организация образовательного процесса.

Стремительно развивающаяся социально-экономическая сфера выдвигает новые требования к образовательному процессу. Следовательно, модернизация системы образования выдвигает новые требования к более современному подходу организации образовательного процесса.

Необходимость следовать новым требованиям заставляет по-новому взглянуть на привычный образовательный процесс.

Система образования, как всякая социальная система, вынуждена приспособляться к новым условиям, меняя привычные формы организации образовательного процесса. В последние годы толчком для таких трансформаций стала пандемия, которая полностью изменила формы организации обучения на всех уровнях образования. Данные трансформации связаны с переходом на дистанционный формат обучения.

По мнению Е. С. Полат, дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой осуществляется на расстоянии и реализуется определенными технологиями [3].

Дистанционное обучение как педагогическая технология прочно вошла в образовательные практики современного общества, однако большинство образовательных учреждений столкнулось с трудностями реализации данной технологии. Практика показала неготовность к столь резкому переходу на дистанционный формат обучения [1]. Данные трудности касаются как материально-технической базы учебных заведений, готовности сотрудников к резкому изменению устоявшегося образовательного процесса, так и к готовности самих учащихся к новому режиму обучения.

Переход от очной к дистанционной форме обучения дал новый виток процессам трансформации современного образовательного процесса. Дистанционный формат обучения затрагивает различные стороны развития личности, что является одной из целей современного образования. Нестандартный

формат обучения влияет на развитие творческих способностей, критического мышления, умения работать самостоятельно и в группах, чувство ответственности перед коллективом за проделанную работу.

Первый фактор успешной организации дистанционного обучения – это подготовленность и осведомленность преподавательского состава. Резкая смена форм профессиональной деятельности без определенной подготовки не приводит к достижению поставленных целей. Прежде, чем приступить к организации дистанционного обучения, педагог должен разобраться в его структуре. Это касается как теоретических основ дистанционного обучения, так и технической стороны, а именно владения навыками работы с электронными образовательными ресурсами. Повышение уровня осведомленности при использовании компьютерных технологий можно достичь, проводя семинары и практические занятия с преподавательским составом, особенно это актуально для педагогов старшего поколения.

Переходя на дистанционный формат обучения, педагог должен четко понимать, с каким материалом и в какой форме необходимо познакомить учащихся (теоретический материал по теме), а также задания для практического применения изученного теоретического материала. Преподаватели могут проводить онлайн-уроки, видео-конференции, аудио-пояснение материала, чаты с учащимися. В контексте английского языка существует огромное множество образовательных платформ, обучающих сайтов, которые можно использовать при изучении английского языка (MOODL, Skysmart, Skyeng).

Ко второму фактору можно отнести само содержание образовательной программы. Вне зависимости от предмета, его содержание и наполняемость должны быть четко продуманы. Подача материала должна быть логичной, последовательной, ориентированной на определённый уровень обучающихся [8]. При изучении английского языка необходимо акцентировать свою деятельность на аудио-сопровождение и видео-конференции, помогающие лучше воспринимать иностранную речь, тренировать правильное произношение и интонацию. Для успешной организации дистанционного обучения и достижения поставленных целей и задач невозможно ограничиться только набором заданий, которые учащиеся выполняют самостоятельно. Непосредственно видео-уроки должны быть основой дистанционного обучения. Это либо офлайн-уроки, либо прямые трансляции, в процессе которых будет происходить живое общение педагога с учащимися. Логически правильно составленная программа будет способствовать достижению поставленных целей [2].

Еще одним немаловажным фактором успешной организации дистанционного обучения является материально-техническая база образовательного учреждения. Согласно мнению Т. А. Носовой, ключевым фактором повышения качества обучения является образовательная среда [6]. Суть дистанционного обучения заключается в доставке знаний обучающемуся с использованием электронных образовательных ресурсов. От того, насколько развита материально-техническая база учреждения, зависит успех реализации процесса обучения. Обладая широкими техническими возможностями, преподаватель может в полной мере реализовать свой педагогический потенциал. Используя различные виды деятельности, учащиеся в полной мере усваивают материал.

Разнообразие материала, необходимое для построения занятия, также зависит от материально-технической базы. Это означает, что чем больше она развита, тем более разнообразные формы работы с обучающимися можно применять в процессе обучения. Рабочее место педагога должно быть оборудовано компьютером со стабильным доступом в интернет, для того, чтобы педагог мог загрузить необходимый материал для ознакомления и дальнейшей работы с учащимися. Но, к сожалению, далеко не все образовательные учреждения имеют хорошо обеспеченную материально-техническую базу. Преимуществом дистанционной формы обучения является то, что можно проводить занятия в любом месте, где есть доступ в интернет. Для успешной реализации образовательного процесса не обязательно иметь компьютер, проводить занятия возможно даже с мобильного телефона. Использование такого программного обеспечения, как Skype, ZOOM, Telegram дает возможность проводить онлайн-уроки, групповые занятия, индивидуальные консультации. Образовательная платформа SKYSMART предоставляет доступ к различным видам заданий, к наиболее востребованным учебно-методическим комплексам. Работа на этой платформе позволяет осуществлять мониторинг как успехов учащихся, так и их активности. Еще один плюс этой образовательной платформы – это моментальная автопроверка заданий. В процессе изучения английского языка важно по максимуму использовать различные формы работы: это и аудирование, и аудио-сопровождение текста, видео-конференции, телемосты с учащимися из других заведений, онлайн-тестирования, викторины, олимпиады и т. д. Образовательная платформа Skyeng предоставляет доступ к видео-урокам, которые помогут учащимся разобраться в материале еще глубже, а также дает возможность проверить свои знания, участвуя в олимпиадах и тестированиях [5]. Преподаватель имеет возможность видеть не только результаты учащихся, но и время, потраченное на выполнение каждого задания, тем самым анализируя степень усвоения материала.

Но обучение – это не односторонний процесс, а, следовательно, необходимо принимать во внимание еще один фактор – готовность учащегося к реализации образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Приспособившись к определенной форме обучения, иногда бывает сложно переключиться на новый формат деятельности. Готовность к обучению должна определяться каждый раз, когда учащийся переходит на новый этап в обучении. Погружение в среду дистанционного обучения формирует у учащихся информационные умения – это умение работать с информационными ресурсами, получать информацию из различных источников, обрабатывать ее и адаптировать информацию к задачам обучения. Навыки использования компьютерных технологий являются очень важными, так как дистанционное обучение реализуется посредством данных информационно-коммуникативных технологий. Так как дистанционный формат предполагает широкое использование электронных образовательных ресурсов, учащийся должен хорошо ориентироваться в них, так как от умения работать с ними зависит успех обучения. Навык работы с интернет-ресурсами (поисковые системы, образовательные платформы, электронные справочники) помогает более успешно ориентироваться в процессе обучения. Еще один важный навык – это умение

работать самостоятельно. Учащиеся в своем привычном ритме, удобном темпе выполнения заданий выстраивают для себя комфортный учебный процесс. Помимо того, что учащиеся самостоятельно выполняют учебные задания, они должны уметь самостоятельно организовать свою работу, а также самостоятельно провести анализ своей деятельности.

Ключевым фактором успешности организации дистанционного обучения является контроль. Контроль обучения должен проводиться на протяжении всего процесса. Это способствует формированию мотивации к получению знаний. Отсутствие непосредственного общения преподавателя и учащегося заставляет повышать степень значимости контроля при организации дистанционного обучения. Качественный контроль должен быть систематичным, объективным, всесторонним и личностно-ориентированным.

Данный контроль можно разделить на:

- входной контроль (уровень знаний в начале обучения). Данный вид контроля позволяет определить уровень знаний учащихся, с которыми преподаватель начинает работу. Это может быть контроль как в начале обучения в целом, так и перед началом изучения новой темы с целью выявления базовых знаний по теме. В процессе дистанционного обучения данный вид контроля может быть представлен тестированием, письменными ответами на вопросы либо в процессе непосредственной беседы (онлайн конференция);

- текущий контроль (степень усвоения материала в определенном моменте обучения). Данный вид контроля осуществляется непосредственно в процессе изучения материала. Это могут быть фронтальные беседы, проверочные самостоятельные работы либо тестирования по конкретному материалу;

- рубежный контроль (готовность перейти на следующий этап обучения). Данный вид контроля подразумевает подведение итогов после изучения крупной темы. В основном это контрольные работы;

- итоговый контроль (степень усвоения знаний в соответствии с поставленными требованиями). Данный вид контроля происходит в конце определенного этапа обучения. Реализовать данный вид контроля возможно посредством написания контрольных работ, тестирований, опросов по определенному количеству изученных тем за определенный период [4].

Помимо непосредственного контроля преподавателя после выполнения предоставленных заданий необходимо проводить промежуточный самоконтроль либо взаимоконтроль учащихся. Благодаря этому у учащихся есть возможность увидеть свои результаты и подкорректировать недочеты, если таковые имеются. Проведение взаимоконтроля, особенно в процессе изучения английского языка, позволяет не только обнаруживать недочеты, но и поддерживать уровень личной образованности.

В процессе контроля образовательного процесса в дистанционном формате преподавателем осуществляется не только контроль знаний и умений учащихся, а также посещаемости (фиксирования учетных записей учащихся, присоединившихся к прослушиванию лекции и их активности).

Если контроль знаний учащихся осуществляется через выполнение письменных работ, то особое значение уделяется проверке работ на уникальность.

Контроль знаний учащихся через систему MOODL дает возможность в какой-то мере контролировать плагиат. Настраиваемые параметры построения тестов (перемешивание вопросов теста и ответов на них), совмещение различных типов заданий позволяют исключить копирование чужого ответа.

В данной статье мы рассмотрели пять факторов, которые обеспечивают успешность организации дистанционного формата обучения. Принимая во внимание вышеперечисленные факторы, можно избежать определенных проблем с процессом организации дистанционного обучения.

Список литературы

1. Безуглая, Т. И. Содержание понятия «образование» / Т. И. Безуглая // Евразийский союз ученых. – 2017. – № 11–2 (44). – С. 16–19.
2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова; под общей редакцией М. Е. Вайндорф-Сысоевой. – М. : Юрайт, 2020. – 194 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-9916- 9202-1. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <http://www.biblio-online.ru/bcode/450836>
3. Курицына, Г. В. Международный журнал экспериментального образования / Г. В. Курицына. – 2014. – № 8 (часть 3) – С. 17 – 21.
4. Малиатаки, В. В. Дистанционные образовательные технологии как современное средство реализации активных и интерактивных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов / В. В. Малиатаки, К. А. Киричек, А. А. Вендина // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 3. – С. 61.
5. Носова, Т. А. Организационно-стимулирующая среда как фактор повышения качества образования младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Т. А. Носова. – Челябинск. – 2013. – 28 с.
6. Смоликова, Т. М. Методика организации дистанционного обучения в учреждениях профессионально-технического и среднего специального образования на основе LMS Moodle [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / Т. М. Смоликова– Электрон. текстовые данные. – Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2015. – 72 с.
7. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

Pavlova T. A.

Factors of successful organization of english language lessons in terms of distance learning

This article examines factors influencing the process of successful organization of distance learning. Preparation of the pedagogical college, the content of the educational program, the material and technical base, the control of the educational process allows to organize successful process of distance learning.

Key words: factors, distance learning, electronic educational resources, educational process organization.

УДК [371.32«197/201»]:[37.018.46]

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

Выделение актуальных проблем преподавания всеобщей истории последней трети XX – начала XXI вв. в условиях переходного периода

В статье проанализированы актуальные проблемы преподавания всеобщей истории последней трети XX – начала XXI вв., выделенные во время работы автора со слушателями курсов повышения квалификации. Выделены важнейшие требования образовательных стандартов к предметным результатам обучения истории. Охарактеризованы особенности структуры учебного материала согласно действующим программам и школьным учебникам. Показаны актуальные методы и средства работы со старшеклассниками при изучении указанного исторического периода.

Ключевые слова: всеобщая история, образовательные стандарты, примерная программа, учебник, учебно-методический комплект, методы обучения, дидактические средства.

В настоящее время мы являемся свидетелями и участниками выдающихся исторических событий. Земли Луганской Народной Республики, наконец-то, воссоединяются! По состоянию на конец мая 2022 г. освобождено более 90% территории ЛНР. Там, где еще недавно гремели бои, постепенно налаживается мирная жизнь. Одной из важнейших задач текущего момента является интеграция учебных заведений освобожденных территорий и их педагогических коллективов в образовательное пространство ЛНР. Для достижения этой цели с 23 мая 2022 г. на базе Института профессионального развития проводятся первые курсы повышения квалификации соответствующей направленности. Очень важно оперативно и качественно ознакомить учителей из освобожденных регионов с главными особенностями преподавания истории, в частности, всеобщей. Первый опыт такого взаимодействия целесообразно анализировать и обобщать. Сказанное выше свидетельствует об актуальности данной темы.

Различные аспекты смежных проблем рассматривались в трудах ряда специалистов. Так, смысловое поле школьного исторического образования анализируется в работах Е. Е. Вяземского и А. А. Журухиной [1; 6]. Вопросы, связанные с философским и социологическим контекстом отображения истории в обыденном сознании, затрагивались в публикациях И. Герштейна, Т. Литвиненко и др. [2; 9]. Однако проблемы постановки новых ценностных смыслов курса всеобщей истории (в условиях воссоединения территорий Ре-

спублик Донбасса) и выработки соответствующих методических рекомендаций для практикующих учителей в настоящее время практически не рассматриваются.

Цель настоящей статьи – выделить важные проблемные аспекты содержания, методов и форм работы с выпускниками при изучении всеобщей истории последней трети XX – начала XXI вв., сформулировать рекомендации для практикующих учителей по итогам обсуждения данного материала на курсах повышения квалификации.

В ходе предварительного общения со слушателями курсов были выделены следующие вопросы, вызывающие у педагогов с освобожденных территорий особый интерес:

- основные особенности преподавания всеобщей истории согласно ФГОС СОО РФ, ГОС СОО ЛНР и учебным программам;
- место изучаемого периода в наших школьных учебниках и календарно-тематическом планировании;
- требования к современным урокам социально-гуманитарных предметов;
- важные методы работы со старшеклассниками, стимулирующие их познавательную активность и критическое мышление;
- актуальные на сегодняшний день дидактические средства, примеры их применения и обратной связи.

В соответствии с этими пожеланиями были подготовлены материалы лекции и практического занятия. Прежде всего, внимание слушателей курсов целесообразно обратить на то, что важнейшей особенностью преподавания всеобщей истории по российским программам является **цикличность**. На практике это выглядит следующим образом: все исторические эпохи, от первобытного строя до начала XXI в., изучаются с V по IX классы.

Поскольку после IX класса часть учеников продолжает обучение в учреждениях среднего профессионального образования, а некоторые – сразу устраиваются на работу, создатели образовательных стандартов и программ стремились, чтобы к моменту получения детьми основного общего образования у них были сформированы все важнейшие универсальные учебные действия.

Поэтому изучение всеобщей истории в X–XI классах предполагает повторение, но на качественно новом уровне (усиление самостоятельной работы, большее количество практических и даже лабораторных занятий, подготовка и защита творческих проектов, в т. ч. метапредметных). При этом в X классе происходит повторение материала от первобытной истории до середины XIX в., а в XI классе – со второй половины XIX до начала XXI вв.

Отечественные образовательные стандарты выдвигают высокие требования к подготовке учеников по итогам изучения истории. Эти требования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Требования ФГОС СОО РФ и ГОС СОО ЛНР
к предметным результатам по истории**

Базовый уровень	Углубленный уровень
<p>1) сформированность представлений о современной исторической науке, ее специфике, методах исторического познания и роли в решении задач прогрессивного развития России в глобальном мире;</p> <p>2) владение комплексом знаний об истории России и человечества в целом, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе;</p> <p>3) сформированность умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении;</p> <p>4) владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников;</p> <p>5) сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике.</p>	<p>1) сформированность знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представлений об историографии;</p> <p>2) владение системными историческими знаниями, понимание места и роли России в мировой истории;</p> <p>3) владение приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике;</p> <p>4) сформированность умений оценивать различные исторические версии [4; 12].</p>

Образовательные стандарты, с которыми мы работаем больше 8 лет, также предполагают повышенные требования к **документальной составляющей** учебного процесса. Для слушателей КПК при первом знакомстве с образцами рабочих учебных программ объем последних показался непривычно большим. Однако такое подробное прописывание содержания курса, требований к уровню подготовки обучающихся, характеристика проектной тематики и материально-технической базы нужны для максимально полного учета «стартовых позиций» еще в начале учебного года.

Изучение периода всеобщей истории с последней трети XX до начала XXI вв. приходится на IX и XI классы. В курсе IX класса ему отводится до 30% материала (§§ 29–34 учебника О. С. Сороко-Цюпы); в XI классе – примерно 20% (§§ 50–61 учебника Н. В. Загладина и Ю. А. Петрова, §§ 35–42 по ч. 2 учебника Д. Д. Данилова и В. Г. Петровича) [5; 7; 11].

Важно «нацелить» учеников на восприятие «мегатрендов» мирового развития указанного периода. Так, с конца 1970-х гг. усиливается политическая нестабильность. Перед мировым сообществом встал ряд вызовов и угроз (например, нефтяное эмбарго 1973 г.), которые породили мощный экономический кризис.

Пути выхода из кризиса в разных регионах мира также выбирались различные. Так, ведущие страны Запада успешно внедрили неоконсервативную модель экономики. Соответствующие реформы даже получали названия по имени их главных проводников («рейганомика» в США «тэтчеризм» в Великобритании).

В Китае благодаря усилиям Дэна Сяопина было создано многоукладное хозяйство. Вместо «штурмовщины» и волюнтаризма, присущего правлению Мао Цзэдуна, возобладали прагматичный подход, в основу которого было положено материальное стимулирование трудящихся. Спустя некоторое время, государственные лидеры КНР открыто заявили, что строят «коммунизм полного кошелька и сытого желудка». Именно реформы Дэна Сяопина заложили основы бурного экономического роста и фактического превращения Поднебесной в еще одну сверхдержаву. Сочетание традиций и инноваций было характерно и для реформ в Южной Корее, Сингапуре, Малайзии, Индонезии, которые также заняли достойное место в мировой экономике и системе международных отношений.

В Советском Союзе реформы второй половины 1980-х гг., известные как «перестройка», к сожалению, закончились провалом. Непродуманные и половинчатые преобразования команды М. С. Горбачева обнажили целый ряд экономических, политических и особенно – национальных противоречий, которые в итоге привели к распаду СССР.

После распада Советского Союза и краха соцлагеря наступили 90-е годы. Это время «монополярного» мира (единственной сверхдержавой оставались США), кажущегося «повсеместного» торжества рыночной модели экономики и ценностей либеральной демократии. В западных странах экономика строилась на принципах неолиберализма. В отдельных сферах успехи были настолько впечатляющими, что их лидеры стали поговаривать о наступлении эры «всеобщего благоденствия» (Э. Блэр).

В то же время, страны СНГ переживали серьезный экономический кризис. Одновременно в политической сфере происходил так называемый «демократический транзит» (переустройство политической системы на демократических началах в постсоциалистических и постсоветских государствах). Только на рубеже 90-2000-х гг. кризисные тенденции в постсоветских странах были преодолены, возобновился экономический рост. Россия также стала усиливать свои международные позиции. Распределение баланса сил на мировой арене позволило утверждать о переходе к многополярному миру. По сути, ведущих центров силы сейчас 3: США – ЕС («коллективный Запад»), Россия и Китай.

В содержании учебников нашли свое место определенные концептуально-теоретические **подходы** ведущих историков и педагогов. Так, с X класса история приобретает черты интегрированного курса (история России подчеркнута рассматривается в общемировом контексте). Показательны сами названия разделов учебников: «Россия и мир на современном этапе развития», «Мир глобализации (рубеж XX–XXI вв.): от «общих ценностей» к общим проблемам, или Чего хочет, чего боится и на что надеется человечество?» [5, с. 3; 7, с. 448].

Особое внимание уделяется процессам глобализации (от них никуда не деться, дети должны быть готовы, с одной стороны, использовать преиму-

щества этого процесса, с другой – противостоять вызовам и угрозам). Нужно отметить еще одну концепцию, которая, хотя и не является основной, но пронизывает процесс преподавания «красной нитью». Это концепция «исторических разрывов», которая пришла к нам из политологии (И. З. Герштейн, Т. Литвиненко) и социологии (Ю. А. Левада).

К таким «разрывам» в ментальном поле народа относятся события 1917 и 1991 гг. Распад сначала Российской империи, а потом Советского Союза знаменовал собой не только прекращение существования государств. Это было крушение особых укладов и образов жизни, тотальная переоценка духовных ценностей. Авторы концепции советуют помнить об этих «разрывах», стараться «заживить раны», образовавшиеся в менталитете, усвоить горькие уроки тех событий и процессов и двигаться дальше [2; 8; 9].

Создатели российских учебно-методических комплектов, по которым работают и школы ЛНР, убеждены, что в любом историческом периоде нужно подчеркивать позитивное (в особенности – отечественные культурные достижения, достигшие мирового уровня значимости).

Требования к современным урокам социально-гуманитарных предметов предполагают усиление обратной связи, повышение активной роли самих учащихся (они, по сути, являются соавторами урока). Приветствуется преподавание в проблемном ключе. Своеобразными «правилами хорошего тона» стали яркое начало и яркое завершение уроков.

Успешное проведение занятий по таким «канонам» невозможно представить без обновления методов и «арсенала» дидактических средств. Также мы акцентировали внимание на том, что преподавание истории все больше приобретает междисциплинарный и метапредметный характер. Актуальные методы работы, полезные при освоении новейшей истории, которые обсуждались нами со слушателями курсов, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Актуальные методы и приемы работы со старшеклассниками
при изучении всеобщей истории рубежа XX–XXI вв.**

Методы, приемы и технологии	Сущность, особенности применения в работе со старшеклассниками
Технологии «Конструктор урока» и «Конструктор темы»	Популяризируются белорусским педагогом-новатором Анатолием Гином [3]. Разработанный им алгоритм помогает учителям в перспективном планировании. В передовых школах России уже появился ряд платформ для электронного конструирования уроков
«Хук»	Подобно этому боксерскому удару, траектория которого напоминает крюк, задача приема – «зацепить» внимание учеников. Для этого используются интересные факты, афоризмы, карикатуры и даже исторические анекдоты. Дальнейшее удержание внимания аудитории зависит от мастерства преподавателя

Иллюстрация и демонстрация	Многие орудия труда, предметы быта и массовой культуры, популярные еще 30–40 лет назад, в настоящее время являются диковинками. Их демонстрация может иметь особенно положительный эффект на уроках, посвященных культуре и повседневной жизни. Это могут быть счеты и арифмометры, патефоны и музыкальные шкатулки, почтовые открытки и марки (многие из которых имеют богатую смысловую нагрузку). А подготовка школьной выставки таких предметов из семейных коллекций будет способствовать упрочению связей семьи и школы
Мозговой штурм	Этот прием хорошо соответствует требованию стандарта «уметь строить исторические версии». Причем при грамотном модерировании активизируется командная работа класса. Следовательно, «мозговой штурм» продолжает лучшие традиции сократовской майевтики в новейшее время
Интеллектуальная карта	Это своеобразная структурно-логическая схема, которая предполагает деление исторического феномена на 5 частей. В центре – название, вверх – определение, слева – причины появления, внизу – признаки, справа – итоги, последствия и значение. Такая частично преобразующая деятельность облегчает усвоение и запоминание материала
Схематизация и структурно-функциональный анализ исторических фактов	Здесь можно заимствовать актуальные наработки социологов и особенно политологов, в частности – схему Дэвида Истона. По этой модели, выделяя требования и поддержку, политические решения и политические действия, можно анализировать и «Пражскую весну», и африканский трайбализм, и «Сингапурское чудо», и мн. др. феномены

Естественно, применение действенных методов преподавания немыслимо без широкого спектра дидактических средств (таблица 3). Так, в распоряжении современных педагогов богатейшие Интернет-ресурсы с комплексами компьютерных презентаций, видео-сюжетов (документальных и научно-популярных передач, онлайн-экскурсий и виртуальных музейных выставок). Спрос на такие ресурсы возрос в последние годы в связи с периодическим переходом к дистанционному обучению.

Таблица 3

Группы дидактических средств и некоторые тенденции применения их в преподавании новейшей истории

Виды средств	Примеры, рекомендации по применению
Визуальные	Таблицы и схемы помогают яснее представить сложные экономические и политические явления. Памятки, содержащие концентрированную информацию по конкретным проблемам, способствуют интенсификации их восприятия на уроках. Презентации, содержащие исторические карты, репродукции картин, карикатуры и др. содействуют более полному «погружению» в учебный материал.
Аудиальные	К этой группе материалов относятся аудиозаписи переговоров, интервью и, конечно же, песни. В каждой стране мира есть эстрадный исполнитель или ВИА, который поднимал злободневные для своего Отечества вопросы. Знакомство с песнями, соответствующими теме конкретного урока, усиливает эмоциональную составляющую занятия и способствует более полной реализации ценностно-смыслового компонента содержания образования.
Аудио-визуальные	Хорошо зарекомендовали себя в учебном процессе видео-сюжеты из проектов «Энциклопедия», «7 дней истории», «Величайшие злодеи мира», «Этот день в истории», «Намедни 1961–1991 гг.: наша эра». Их можно использовать как на этапе изучения нового материала, так и в ходе первичного закрепления знаний.

Таким образом, начавшаяся интеграция освобожденных территорий в образовательное пространство Луганской Народной Республики повышает спрос на научно-методическое сопровождение преподавания социально-гуманитарных предметов. Одним из способов удовлетворения этого важного «социального заказа» является разработка профессорско-преподавательским составом Института истории, международных отношений и социально-политических наук лекционных и практических занятий для слушателей курсов повышения квалификации из этих регионов.

После проведения лекционных и практических занятий модуля по специальности для слушателей КПК были сформулированы следующие рекомендации:

- продолжить изучение действующих государственных образовательных стандартов и примерных программ;
- интенсивно осваивать материал российских учебников и др. элементов учебно-методического комплекта (рабочих тетрадей, сборников тестов, поурочных разработок, сборников рассказов, заданий для ВПР и т. д.);
- подбирать соответствующие программам и учебникам наглядные материалы, в том числе с использованием современных ИКТ;

– продумывать методы и формы работы, способствующие поддержанию эмоционального комфорта учеников на занятиях;

– осуществлять отбор наиболее эффективных дидактических средств, которые усилят ценностно-смысловую составляющую уроков по всеобщей истории.

Выделение актуальных проблем курса всеобщей истории последней трети XX – начала XXI вв. происходило при комплексном анализе информационного поля по схеме: образовательные стандарты – учебные программы – учебно-методический комплект – методы обучения – дидактические средства. Все эти неотъемлемые компоненты процесса обучения предоставляют учителям широкие возможности для успешного выполнения учебных планов и подготовки выпускников основной и средней школы на достойном уровне.

Список литературы

1. **Вяземский, Е. Е.** Проблемы и тенденции развития исторического образования в современной России в мировом контексте / Е. Е. Вяземский // Школьные технологии. – 2014. – № 6. – С. 10–22.
2. **Герштейн, И. З.** Государство как фактор смены национальных идентичностей в процессе распада СССР и создания Российской Федерации : дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / Герштейн Илья Захарьевич ; Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Н. Новгород, 2011. – 198 с.
3. **Гин, А. А.** Приемы педагогической техники / А. А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.
4. **Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Луганской Народной Республики** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://disk.yandex.com/i/y-M-68QN3YCNRM>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.05.2022.
5. **Данилов, Д. Д.** История. Середина XIX – начало XXI в. 11 кл. : учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Базовый и углублённый уровни. В 2 ч. / Д. Д. Данилов, В. Г. Петрович, Д. Ю. Беличенко и др. – Ч. 2. – М. : Баласс, 2016. – 400 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).
6. **Журухина, А. А.** Политический дискурс национальной истории Украины (1996–2011 гг.) : автореф. дис. ... канд. полит. наук : 23.00.01 / Журухина Анастасия Александровна ; ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет». – М., 2012. – 26 с.
7. **Загладин, Н. В.** История. Конец XIX – начало XXI века : учеб. для 11 класса общеобразоват. учреждений. Базовый уровень / Н. В. Загладин, Ю. А. Петров. – М. : Русское слово – учебник, 2014. – 448 с. – (Инновационная школа).
8. **Левада, Ю. А.** Общественное мнение на переломе эпох: ожидания, опасения, рамки. К социологии политического перехода [Электронный ресурс] / Ю. А. Левада. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvennoe-mnenie-na-perelome-epoch-ozhidaniya-opaseniya-ramki-k-sotsiologii-politicheskogo-perehoda>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 15.03.2021.
9. **Литвиненко, Т.** Российская идентичность и вызовы времени [Электронный ресурс] / Т. Литвиненко. – Режим доступа : https://ria.ru/valdai club_an

- niversary_comment/20130819/957220962.html. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.04.2022.
10. **Примерная программа для образовательных организаций** (учреждений) Луганской Народной Республики. Всеобщая история (базовый уровень) 10–11 класс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://multiurok.ru/files/primiernaia-programma-dlia-obrazovatelnykh-org-1.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 02.05.2022.
 11. **Сороко-Цюпа, О. С.** Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / О. С. Сороко-Цюпа, А. О. Сороко-Цюпа ; под ред. А. А. Искендерова. – 7-е изд., доп. – М. : Просвещение, 2018. – 304 с.
 12. **Федеральный государственный образовательный стандарт** среднего общего образования (с изменениями на 11 декабря 2020 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.cntd.ru/document/902350579>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 04.05.2022.

Pisanyi D. M.

Soliding the current problems of teaching general history in the last third of the xx - beginning of the xxi centuries in the conditions of the transition period

The article analyzes the actual problems of teaching of the world history of the last third of the XX – beginning of the XXI centuries, highlighted during the author's work with students of advanced training courses. The most important requirements of educational standards for the subject results of teaching history are highlighted. The features of the structure of the educational material according to the current programs and school textbooks are characterized. The actual methods and means of working with a secondary school pupils in the study of this historical period are shown.

Key words: *the world history, educational standards, approximate program, textbook, educational and methodical complex, teaching methods, didactic means.*

Юргайте Евгения Александровна,
ст. преподаватель кафедры культурологии
и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
dofemi75@gmail.com

Характеристика возрастных особенностей младших школьников (к проблеме развития эмоционального интеллекта обучающихся начальной школы)

В статье раскрывается значение эмоционального интеллекта в развитии личности младшего школьника; проанализированы возрастные особенности обучающихся; определено, что фактором развития эмоционального интеллекта детей в учебно-воспитательном процессе выступают возрастные типические характеристики и закономерности протекания психических процессов младшего школьника.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, младший школьник, возрастные особенности, учебно-воспитательный процесс.

Изменения в современной системе образования предполагают ориентацию педагогического процесса не только на усвоение обучающимся знаний и формирование предметных компетентностей, но и на становление универсальных (метапредметных) компетентностей, необходимых для успешной его реализации в обществе как личности. В связи с этим своевременен поиск образовательных траекторий, способствующих удовлетворению потребностей общества и эффективности развивающего влияния образования, направленного на целостное развитие человека. Осознание образовательных ориентиров актуализирует значимость и необходимость развития эмоционального интеллекта обучающихся, в частности, детей младшего школьного возраста.

Концепция эмоционального интеллекта была сформулирована американскими психологами-учеными Дж. Мейером и П. Сэловеем в 1990 г. Авторы определили эмоциональный интеллект как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [13, с. 433].

В педагогической науке проблема эмоционального интеллекта обсуждается последние двадцать лет как фактор всестороннего развития личности обучающегося, действенное средство самопознания и познания окружающего мира школьником и формирования культуры межличностных отношений участников образовательного процесса. Заимствование понятия эмоционального интеллекта из психологической науки в область «обучения-воспитания»

представляется «как наиболее рациональный способ решения актуальных проблем в педагогике» [12, с. 56].

Необходимость развития эмоционального интеллекта младших школьников продиктована Государственным образовательным стандартом начального общего образования Луганской Народной Республики. Ведущие идеи Государственного образовательного стандарта начального общего образования Луганской Народной Республики ориентированы на становление таких личностных характеристик обучающихся, как самостоятельность, ответственность за свои поступки, доброжелательность, эмоционально-нравственная отзывчивость, сопереживание, способность к диалогу и рефлексии [6]. Становление перечисленных качеств, определяющих «портрет выпускника начальной школы», обусловлено уровнем развития эмоционального интеллекта обучающегося, заключающегося в умении выражать и регулировать собственные эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей, а также выстраивать поведенческие стратегии.

Анализ психолого-педагогических источников по проблеме эмоционального интеллекта указал на глубокий интерес ученых к рассмотрению различных аспектов данной способности человека. Вопросы определения понятия эмоционального интеллекта и его структурных компонентов отражены в исследованиях И. Андреевой, Р. Бар-Она, Г. Гарднера, Д. Гоулмена, Д. Карузо, Д.В. Люсина, Дж. Мейера, Э.Л. Носенко, А.И. Савенкова, П. Эзловей, Дж. Стайна и др. Аспекты развития эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте освещены в работах А. М. Белобородова, М. О. Журавлевой, Е. И. Изотовой, Е. Б. Максимовой, М. А. Манойловой, И. С. Морозовой, и др. В настоящее время особенно востребованы программы и тренинги для взрослых, целью которых является совершенствование эмоционального интеллекта и его применение в работе и бизнесе.

Несмотря на многочисленные исследования по обозначенному вопросу, проблема развития эмоционального интеллекта младших школьников остается малоизученной. Особую значимость в раскрытии данной проблемы приобретает изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.) обучающегося начальной школы. Знание типических характеристик возрастного развития личности является движущей силой, определяющей способы управления формированием и развитием субъекта в учебно-воспитательном процессе. Это означает, что младший школьный возраст имеет свою неповторимую психофизиологическую специфику, которая в значительной степени определяет потенциальные возможности детей данной возрастной категории и является фактором развития их эмоционального интеллекта. В связи с этим, цель статьи – проанализировать возрастные особенности младших школьников в контексте развития эмоционального интеллекта.

Ученые, работающие в области исследований эмоционального интеллекта, отмечают, что на процесс развития данной способности существенно влияет жизненный опыт. Следовательно, уровень развития эмоционального интеллекта возрастает в период юности и зрелости. Тем не менее, формирование и развитие способностей к различению, осознанию и управлению эмо-

циями в детском возрасте представляются особенно важными. Исследованию возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, вопросам развития их эмоционально-чувственной и познавательной сфер посвящены работы Г. М. Бреслава, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, З. В. Денисовой, А. В. Захаровой, А. В. Запорожец, М. И. Лисиной, А. М. Прихожан, С. Я. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, П. М. Якобсона и др.

Согласно периодизации психического развития для каждого возраста определяются нормативы развития (психофизиологические, психосоциальные), «социальная ситуация развития» (Л. С. Выготский), психические новообразования. Следует отметить, что периодизация психического развития – «это метод структурирования онтогенеза человеческой жизни, позволяющий выделить отдельные периоды развития (возраста) на основании их содержательных характеристик» [8, с. 236].

В «Педагогическом словаре» младший школьный возраст определяется как возраст 6/7–10-летних детей, обучающихся в I–IV классах общеобразовательного учреждения [там же]. Этот возрастной период совпадает со вторым периодом интенсивного роста ребенка (первый – от рождения до 1-го года), периодом глубокой перестройки систем внутренних органов, интенсивных морфофункциональных изменений, требующих соответствующей перестройки координационных механизмов нервной системы.

В младшем школьном возрасте происходят существенные анатомо-физиологические изменения во всех органах и тканях тела: интенсивный рост, увеличение внутренних органов, укрепление скелетно-мышечной системы. Вес головного мозга заметно увеличивается после семи лет, особенно увеличиваются лобные доли, играющие большую роль в формировании высших и наиболее сложных функций психической деятельности человека. Усиливается подвижность нервных процессов, большее равновесие приобретают процессы нервного возбуждения и торможения, однако склонность к возбуждению еще остается. В связи с этим младший школьник (особенно ученик I–III классов) характеризуется непоседливостью, возбужденностью, эмоциональностью [2, с. 69–71].

По мнению А. В. Запорожца, «особое значение для характеристики возраста имеет ведущая деятельность, в которой реализуются типичные для данной ступени развития отношения ребенка с людьми и предметной действительностью и осуществляются основные изменения его психики. В процессе ведущей деятельности совершается активное усвоение детьми социального опыта» [7, с. 233]. Ведущей в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая выступает основным способом усвоения общечеловеческого опыта обучающимися и носит характер общественно-значимой. Учебная деятельность способствует выявлению наиболее характерных черт личностного становления младшего школьника.

Именно на основе учебной деятельности, как указывал Л. С. Выготский, у младшего школьника складываются основные психологические новообразования – понятийное мышление, произвольное внимание, логическая память, мировоззрение и система нравственных установок личности [4]. Включение ребенка в учебную деятельность, по мнению В. В. Давыдова, создает условия

для формирования внутреннего плана действий (способность действовать в уме), развития мотивационно-потребностной сферы, социально-психологических качеств личности [2, с. 85–87]. Познавательные процессы, активизирующиеся в ходе учебной деятельности и ранее развивающиеся на наглядно-образной основе, формируются в словесно-логическом плане. Учебная деятельность младшего школьника содержит необходимые компоненты для дифференциации субъектной и личностной структуры действий по отношению к другим и к себе. Ситуации самоанализа, планирования, организации, контроля и регулирования впервые становятся произвольными и рефлексивными процессами.

Л. С. Выготский, характеризуя младший школьный возраст как критический период в личностном развитии ребенка, отмечает, что семилетний ребенок переживает одновременно два кризиса: кризис физического развития (усиленного роста тела в длину, смену зубов) и кризис в психическом развитии, связанный с самооценкой и самосознанием [4]. Появление такого новообразования, как способность к самооценке, обусловлено развитием способностей к осознанию собственных эмоциональных переживаний. В семилетнем возрасте, по утверждению Л. С. Выготского, наступает «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [5, с. 379]. Ученый назвал данную стадию личностного становления ребенка «интеллектуальным моментом», «смысловым переживанием», «обобщением переживаний» или «аффективным обобщением», в котором проявляется логика чувств. Согласно Л. С. Выготскому, младший школьник впервые открывает мир собственных ощущений и эмоциональных состояний и начинает понимать, что означает «я радуюсь», «я огорчен», «я сердитый», «я добрый».

Осознание младшим школьником себя как субъекта учебно-познавательной деятельности способствует переходу от развитого воображения, обеспечивающего особую внутреннюю позицию и надситуативность во взаимодействии с миром, к развивающейся рефлексии. Согласно В. В. Давыдову, рефлексия, как способность к децентрации и умение «как бы со стороны рассматривать, анализировать и оценивать собственные мысли и действия», выступает основным новообразованием ребенка данной возрастной категории [2, с. 86].

Учебная деятельность обуславливает изменения социальной ситуации развития, которая выступает одной из основных характеристик возрастного развития. «Социальная ситуация развития – конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей действительностью в тот или иной период своей жизни» [8, с. 242]. В период возрастного кризиса, которым и является начало обучения в школе, социальная ситуация развития ребенка меняется кардинальным образом, обуславливая преобразование всей системы отношений. «Центром жизни младшего школьника, источником его самооценки становится система «ребенок – учитель», которая служит основой и для построения отношений в системах «ребенок – сверстники» и «ребенок – родители» [там же, с. 233]. В связи с этим к обучающемуся предъявляются более «взрослые» требования, что изменяет позицию ребенка и в семье.

Переживая и осознавая себя в качестве социального индивида в новой системе отношений, т. е. субъекта социального действия, у младшего школьника возникает способность и потребность в социальной функции. На протяжении всего детства у ребенка формируется и усваивается социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства. «В процессе усвоения детьми социального опыта не только приобретаются отдельные знания и умения, но и развиваются способности, формируется личность ребенка» [7, с. 228].

Не менее важной характеристикой каждого возрастного периода выступает «сензитивность – особая чувствительность к определенному рода воздействиям» [там же, с. 233]. Сензитивность младшего школьного возраста проявляется в том, что процесс обучения-воспитания определенным знаниям, умениям и навыкам оказывается более эффективным именно в начальной школе, чем в старшем звене. Идеи о сензитивности младшего школьного возраста отражены в трудах таких ученых, как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец и др. Обозначенный возрастной этап является сензитивным для формирования мотивов, приемов и навыков учебной работы младшего школьника, развития его познавательных потребностей и интересов, навыков общения со сверстниками, становления навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции [12].

В условиях учебной деятельности (как ведущей) и сложившейся социальной ситуации развития младшего школьника изменяется общий характер эмоционального мира ребенка, увеличивается его потребность в умении эффективно общаться и налаживать эмоциональный контакт со сверстниками и учителями. Особенности эмоций и их выражения в этом возрасте обусловлены системой строгих правил, сознательной дисциплиной, произвольным вниманием и памятью, усвоением новых норм и правил поведения.

В процессе обучения в начальной школе у ребенка «наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний, умение управлять своим настроением», что приводит к нарастанию организованности в эмоциональном поведении ребенка [2, с. 99]. Формирование произвольности психических процессов позволяет младшему школьнику не только регулировать свое эмоциональное состояние, но и маскировать его, что является характерной чертой данного возраста. Младшим школьникам, особенно детям восьми – десяти лет, свойственно длительное, устойчивое радостное и бодрое настроение. «Младшие школьники более уравновешенны, чем дошкольники, а также подростки» [там же, с. 99].

Исследователи А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Я. З. Неверович отмечают существенные сдвиги в эмоциональной сфере младшего школьника в связи с развитием взаимоотношений с окружающими людьми (учитель, одноклассники) и изменениями характера его деятельности. Изменение содержательных характеристик аффектов выражается «в появлении особых форм сопереживания, сочувствия действиям и состояниям другого лица, без чего сколько-нибудь сложные формы общения и совместной деятельности были бы невозможны» [7, с. 259].

По мере усложнения деятельности, которое выражается в умении отделить начальные моменты действия от конечного результата, меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения. У младшего школьника появляются и развиваются опережающие эмоциональные переживания, предвосхищающие последствия выполняемых действий. Возникновение эмоционального предвосхищения обуславливает изменение структуры эмоциональных процессов, «в состав которых постепенно включаются помимо вегетативных и моторных реакций различные познавательные процессы (сложные формы восприятия, образного мышления, воображения), что приводит, например, к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка» [7, с. 259].

Происходит постепенное подключение познавательных процессов к эмоциональным, которое приводит к обобщению непосредственного эмоционального опыта ребенка и позволяет ему осуществлять смысловую ориентировку в ситуации, оказывая «регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности» [там же, с. 274]. Выполняя важную регулирующую роль, эмоциональное предвосхищение в учебной деятельности и межличностной коммуникации младшего школьника выступает не только в виде предварительно представленных отдаленных результатов действия, но и помогает заранее прочувствовать смысл этих действий, который они будут иметь для самого ребенка и окружающих его людей.

Эмоциональное предвосхищение возникает в результате «особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка» (А. В. Запорожец), становление которой происходит на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью. В этой деятельности формируется функциональная система, в которой органически сочетаются аффективные и познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, «эмоции интеллектуализируются, становятся умными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслоразличения и смыслообразования» [7, с. 268].

Значимость эмоций в процессе обучения и воспитания младших школьников особо подчеркивал В. А. Сухомлинский. Педагог считал, что именно в период младшего школьного возраста поведение и поступки детей характеризуются большей эмоциональной выразительностью и эмоциональной насыщенностью по сравнению с дошкольным и подростковым. По мнению В. А. Сухомлинского, «чувство является наиболее действенным, наиболее конкретным выражением отношения ребенка этого возраста к окружающему миру», поэтому «характер деятельности младшего школьника в значительно большей мере определяется его эмоциями, чем другими сторонами психики» [10, с. 55].

Рассуждая о взаимообусловленности интеллектуальной и эмоциональной сфер в процессе познания, В. А. Сухомлинский выделял особенность этой взаимосвязи в младшем школьном возрасте. «Специфика определяется тем,

что сущность предметов и явлений окружающего мира, связей между ними открывается перед ребенком впервые» [там же, с. 52]. Все новое, что узнает младший школьник (о природе и обществе, жизни людей и т. п.), пробуждает у него глубоко эмоциональное отношение к действительности, которое он выражает ярко и непосредственно. Учебный материал, познание явлений «впервые», переживание новизны фактов оказывают большое воздействие на эмоциональную сферу ребенка и выступают основой для переживания интеллектуальных чувств (изумление, удивление).

Согласно В. А. Сухомлинскому, эмоциональное отношение младшего школьника «к предметам, явлениям, людям является как бы оценкой окружающего мира и играет большую роль в формировании его сознания, убеждений, в приобретении нравственного опыта» [там же, с. 47]. Возникновение эмоционального отношения обусловлено характерной особенностью детей младшего школьного возраста – впечатлительностью, а также эмоциональной отзывчивостью и желанием эмоционально откликаться на явления окружающего мира, которые их затронули [11].

Готовность воспринимать окружающих на уровне понимания их чувств и переживаний, способность различать и усваивать различно окрашенные эмоциональные состояния являются в младшем школьном возрасте основой для воспитания базовых навыков взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Осознавая себя частью классного коллектива со своими правилами и традициями, ребенок испытывает переживания нового типа: одобрение, осуждение, дружба, безразличие к общественному мнению и зависимость от него. В этот период возрастного развития у обучающегося активно формируются нравственные переживания (чувства товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости, стыд, раскаяние и т. д.), а также разнообразные эстетические переживания (эмоциональные переживания при встрече с музыкой, просмотре спектакля, выразительном чтении литературных произведений и т. п.) [11].

По мнению С. Л. Рубинштейна, «развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом», поэтому отличительные черты эмоционального развития младшего школьника характеризует его личностные качества и обуславливают будущее личностное становление ребенка [9, с. 180]. Основную задачу эмоционального развития обучающихся С. Л. Рубинштейн видел «не в том, чтобы подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы их направить... чувства можно опосредованно направлять и регулировать через деятельность, в которой они и проявляются, и формируются» [11, с. 180].

О важной роли эмоционального воспитания в процессе становления личности писал Л. С. Выготский. Ученый считал, что эмоциональные реакции оказывают огромное влияние на все формы поведения обучающихся и настаивал на эмоциональном стимулировании всех видов учебной деятельности [3]. «Именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса, ... поскольку эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля» [11, с. 142]. Л. С. Выготский особо от-

мечал, что «насущной педагогической задачей является овладение эмоциями, т. е. такое включение их в общую сеть поведения, когда бы они тесно связались со всеми другими реакциями и не врывались в их течение нарушающим и расстраивающим образом» [11, с. 143].

Таким образом, изучение возрастных особенностей и закономерностей личностного развития младшего школьника, проведенного на основе анализа научных трудов по проблеме публикации, позволяет утверждать следующее. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта на основе позитивных изменений и преобразований в интеллектуальной и эмоционально-чувственной сферах ребенка. Такие особенности личностного становления ребенка, как: расширение эмоционального опыта, интеллектуализация эмоций, усиленная эмоциональная восприимчивость к явлениям окружающей жизни и действиям других людей, эмоциональная активность, проявляющаяся в усвоении различных событий, эмоциональная устойчивость, осознанность эмоциональных проявлений, способность к эмоциональной регуляции, возникновение эмоционального предвосхищения, готовность эмоционально переживать и запоминать – выступают предпосылками для развития эмоционального интеллекта обучающегося именно в младшем школьном возрасте.

Перспективными направлениями научных исследований в данной области являются подбор диагностического инструментария для определения уровня развитости эмоционального интеллекта, а также разработка педагогических технологий, оптимизирующих развитие данной способности у обучающихся начальной школы.

Список литературы

1. **Божович, Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте /Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
2. **Возрастная и педагогическая психология** : учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; под ред. А. В. Петровского. – 2-изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
5. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: В 6-т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
6. **Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики** [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ua/i/7hTgWVvP3YCNKU> (дата обращения: 22.10.2021).
7. **Запорожец, А. В.** Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
8. **Педагогический словарь**: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2т. Т. 2. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
10. Сухомлинский, В. А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В. А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 223 с.
11. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации: избр. психол. тр. / П. М. Якобсон. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.
12. Яковлев, Е. В., Понятийно-категориальный аппарат педагогического исследования / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – №2. – 2010. – С. 52–60.
13. Mayer, J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – Volume 17. – Issue 4. – 1993. – P. 433–442. [Электронный ресурс]. URL: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3) (дата обращения: 11.10.2021).

Yurgaite E. A.

**The age characteristics of younger school children
(on the problem of the development of emotional intelligence of primary school students)**

The article reveals the importance of emotional intelligence in the development of the personality of a younger schoolboy; analyzes the age characteristics of children of primary school age; it is determined that the factor of the development of emotional intelligence of children in the educational process are age-typical characteristics and patterns of the course of mental processes of a younger schoolboy.

Key words: *emotional intelligence, development of emotional intelligence, junior high school student, age characteristics, educational process.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.014. 511.3-055.2 (470+571) "185/191"

Коляда Виктория Сергеевна,
аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vika.kolyada3@yandex.ru

Становление и развитие Высших женских (Бестужевских) курсов во второй половине XIX – начале XX вв.

В статье рассматривается процесс становления и развития Высших женских (Бестужевских) курсов в России во второй половине XIX – начале XX вв. Автор проводит анализ влияния правительственной политики и общественных инициатив, направленных на создание высших учебных заведений для женщин; раскрывает механизм взаимоотношений русской общественности и учебных заведений на примере деятельности Высших женских (Бестужевских) курсов, анализирует организацию учебного процесса на Высших женских (Бестужевских) курсах.

Ключевые слова: развитие образования, женское образование, высшие женские курсы, организация учебного процесса.

Женское образование в России во второй половине XIX – начале XX вв. являлось важной составной частью общественно-политической жизни империи, одним из показателей направления и динамики ее развития. Положение женского высшего образования, а точнее потребность в образовательных учреждениях, являлась ключевым вопросом в политике России во второй половине XIX в. Исходя из вышеизложенного, проблема становления и развития женского образования во второй половине XIX в. приобретает особую актуальность для российского общества.

Изучением обозначенной проблемы в разные исторические периоды занимались ведущие русские ученые и педагоги: Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Н. А. Добролюбов и др. В своих работах они выступали за увеличение образовательных заведений для девочек и предоставления им возможности реализовать себя во всех сферах общественной жизни.

Целью статьи является изучение становления и развития женского образования во второй половине XIX – начале XX вв., на примере деятельности Высших женских (Бестужевских) курсов.

Во второй половине XIX в. высшее образование для женщин в России было практически недоступно: получить его возможно было только за рубежом. Это послужило мотивом для массового выезда женщин в заграничные университеты, преимущественно в Швейцарию [4, с. 7].

В связи с этим, опасаясь революционных идей, которые могли распространять русские женщины, вернувшиеся на родину из заграничных высших учебных заведений, правительство в 1876 г. постановило открыть Высшие женские курсы в крупнейших городах России.

Так, по инициативе профессора Петербургского университета К. Н. Бестужева-Рюмина 20 сентября 1878 г. были открыты Высшие женские курсы. Министр народного просвещения Д. А. Толстой директором курсов предложил назначить профессора К. Н. Бестужева-Рюмина, по имени которого, в последующем, курсы неофициально стали называться Бестужевскими, а слушательницы, посещавшие их, стали «бестужевками».

Поступить на курсы могли девушки, достигшие 21 года и получившие аттестат гимназии или другого среднего учебного заведения. До 1 августа будущие курсистки должны были подать заявление, приложив к нему метрическое свидетельство, аттестат зрелости и свидетельство о политической благонадежности (если девушка поступала на курсы не в год окончания среднего учебного заведения). Вступительные экзамены при поступлении на курсы не сдавали и, когда количество заявлений превышало число вакансий, прием проводили по конкурсу аттестатов.

На Высших женских (Бестужевских) курсах изначально было открыто два отделения: историко-филологическое и физико-математическое (с химическим курсом), а с мая 1906 г. было открыто юридическое отделение. Срок обучения составлял три года, а с 1881 г. он увеличился до четырех лет. Обучение на Высших женских (Бестужевских) курсах велось по традиционной курсовой системе, с обязательной сдачей экзаменов в конце учебного года; основной формой обучения были лекции, после которых проводились практические занятия (семинары). Учащиеся разных отделений посещали лекции по русскому, французскому, немецкому и английскому языкам, богословию, психологии, истории древней и новой философии, истории педагогики, истории литературы, математике, физике, химии, ботанике, зоологии, кристаллографии и физической географии. Также в число необязательных предметов входили латынь и хоровое пение [4]. Для проведения лекций и практических занятий К. Н. Бестужев-Рюмин приглашал наиболее талантливых и известных деятелей науки из различных университетов Петербурга и других учебных заведений, среди которых были ученые А. Н. Бекетов, Д. И. Менделеев, Е. В. Тарле, А. П. Бородин, Н. И. Кареев, И. М. Сеченов, Н. П. Вагнер. Выпускницам Высших женских (Бестужевских) курсов выдавались свидетельства об окончании учебного заведения [1, с. 99].

Революционные настроения конца XIX в. повлияли на организацию обучения на Высших женских (Бестужевских) курсах: с 1886 г. набор на курсы был прекращен в связи с тем, что некоторые курсистки, по мнению правительственных кругов, были неблагонадежными по отношению к государству. По приказу императора Александра II выпускницам Высших женских (Бестужевских) курсов не предоставлялось права на преподавание, поэтому было дано распоряжение не допускать к учительству женщин с «мечеными» аттестатами (учитывая политическую неблагонадежность выпускниц, на их аттестаты ставили печать, в которой значилось, что их обладательницы – курсистки) [4, с. 20].

В 1889 г. после реорганизации, которая уничтожила прежнюю автономию курсов, набор был возобновлен, но при этом плату за обучение повысили, а для зачисления стали требовать письменное согласие родителей либо

опекунов и справку о наличии достаточных финансовых средств. Е. Н. Щепкина отмечает, что «реакция 80-х гг. временно придушила Петербургские курсы и искажила их» [6]. В этом же году было принято всего лишь 144 слушательницы, по сравнению с 1872 г., когда было принято 468 постоянных слушательниц и 346 вольнослушательниц. Несмотря на многие трудности, число слушательниц начало увеличиваться с каждым годом, и уже в 1895 г. было принято 600 слушательниц, а в 1902–1903 гг. на курсах было 1154 курсистки [4, с. 15].

В 1901 г., согласно указу Николая II, выпускницы Высших женских (Бестужевских) курсов были допущены к преподаванию всех предметов в старших классах женских гимназий и прогимназий, а в 1906 г. циркуляром Министерства народного просвещения выпускницам Высших женских (Бестужевских) курсов и других женских вузов предоставлялось право преподавать в младших классах мужских средних учебных заведений. Также совет профессоров начал выделять среди окончивших слушательниц наиболее одаренных и оставлять их на курсах для подготовки к преподавательской деятельности в Высших женских курсах и получения ученой степени [1, с. 99].

Революция 1905–1907 гг. способствовала значительным изменениям в учебном процессе. Так, с 1906 г. курсовая система курсов была заменена предметной, которая была принята всем профессорско-преподавательским составом Высших женских (Бестужевских) курсов. Предметная система была основана на свободном выборе слушательницами посещения лекций и порядка изучения научных дисциплин (право выбора тех или иных учебных предметов, их состава и содержания, характера их преподавания и изучения). По новой системе обучения экзамены проходили в течение всего учебного года, при этом выход на экзамены разрешался только после того, как слушательница прослушала весь цикл лекций по данному предмету. Кроме того, до экзаменов необходимо было сдать зачёт по одному из иностранных языков (английскому, французскому или немецкому) [1, с. 100]. Таким образом, предметная система обучения, в отличие от традиционной курсовой, позволяла слушательницам Высших женских (Бестужевских) курсов специализироваться сразу в нескольких отраслях знаний.

Стоит отметить, что обучение на курсах не ограничивалось лекциями и практическими занятиями в лабораториях; важным дополнением в образовательном процессе стали экскурсии по России и миру, которые проводились в каникулярный период. Например, слушательницы Высших женских (Бестужевских) курсов осваивали историю искусств, изучая памятники в Италии и Греции, ботанику – в поездках на Кавказ, а астрономические наблюдения вели в Крыму. Кроме того, курсы поддерживали поездки курсисток для проведения исследований с самой обширной географией: от Гейдельберга в Германии до острова Явы в Индонезии.

В мае 1910 г. произошло значимое событие в истории развития Высших женских (Бестужевских) курсов – Государственный Совет признал Высшие женские (Бестужевские) курсы высшим учебным заведением. Это позволило выдавать выпускницам свидетельства, которые приравнивались к дипломам университета [5].

Однако, уже в 1914 г., с началом Первой Мировой войны, финансовое положение Высших женских (Бестужевских) курсов резко ухудшилось: они располагали значительной собственностью, которую были не в состоянии содержать, поэтому под доходные дома были отданы здания общежитий. В 1918 г. курсы были закрыты и преобразованы в Третий Петроградский университет, а в 1919 г. он вошел в состав единого Петроградского университета, который с 1991 г. является Санкт-Петербургским государственным университетом.

Подводя итог вышеизложенному, приходим к выводу о том, что социально-экономические и политические изменения в России в 60-х гг. XIX в. поставили перед обществом проблему подготовки высококвалифицированных кадров не только из числа мужчин, но и женщин. В связи с этим необходимым и своевременным стало открытие в России Высших женских (Бестужевских) курсов. Стоит отметить, что процесс становления и развития Высших женских (Бестужевских) курсов был сложным и неоднозначным: изначально открытие Высших женских (Бестужевских) курсов можно назвать прорывом в российском образовании XIX в., однако с течением времени в связи с возникшими в конце XIX в. революционными настроениями обучение на Высших женских (Бестужевских) курсах было подвергнуто определенным репрессиям, что послужило уменьшению набора курсисток. Тем не менее, уже в начале XX в. Высшие женские (Бестужевские) курсы обрели былую популярность и получили дальнейшее развитие. Так, для лучших выпускниц Высших женских (Бестужевских) курсов появилась возможность получить учёную степень.

Таким образом, открытие Высших женских (Бестужевских) курсов послужило отправной точкой для становления и развития женского высшего образования в России.

Список литературы

1. Жуков, О. В. Высшие женские курсы (Бестужевские курсы) – первый русский университет в России (1878–1918 гг.) / О. В. Жуков // Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI в. – 2015. – № 5. – С. 97–100.
2. Первушина, Е. В., Петербургские женщины XIX века / Е. В. Первушина. – М. : Центрполиграф, 2013. – 698 с.
3. Регалюк, М. М. Становление и развитие высшего женского образования в России в историко-педагогическом контексте / М. М. Регалюк // Вестник Московского университета МВД России. – 2008. – № 7. – С.21–22.
4. Санкт-Петербургские высшие (Бестужевские) курсы (1878–1978) : сб. статей [Электронный ресурс] / В. И. Смирнова, Н. Г. Сладкевич, С. Н. Валка. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1973. – 328с. Режим доступа: [https:// history.museums.spbu.ru/files/Issledovaniya/publikacii_sotrudnikov/kursy.pdf](https://history.museums.spbu.ru/files/Issledovaniya/publikacii_sotrudnikov/kursy.pdf). – Загл. с экрана. – Дата обращения: 09.02.22.
5. Федосова, Э. П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России (1878 – 1918 гг.) / Э. П. Федосова; под ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1980. – 144 с.
6. Щепкина, Е. Н. Из истории женской личности в России / Е. Н. Щепкина. – Тверь : Феменист-Пресс, 2005. – 320 с.

Kolyada V. S.

Formation and development of the Higher Women's (Bestuzhev) courses in the second half of the XIX – early XX century

The article discusses the process of formation and the development of the Higher Women's (Bestuzhev) courses in Russia in the second half of the 19th - early 20th centuries. The author analyzes the impact of government policy and public initiatives aimed at creating higher education institutions for women; reveals the mechanism of relations between the Russian public and educational institutions on the example of the activities of the Higher Women's (Bestuzhev) Courses, analyzes the organization of the educational process at the Higher Women's (Bestuzhev) Courses..

Key words: women's issue, women's higher education, women's higher courses, organization of the educational process.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 378.147.88

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

Социальное партнерство и компетентностный подход в процессе реформирования системы высшего образования

В статье рассматривается социальное партнерство в процессе реформирования системы высшего образования, а также методологически анализируются риски применения компетентностного подхода при переходе к постиндустриальному/информационному обществу. Сделано несколько обобщающих выводов, в частности, о том, что в современном мире национальная система высшего образования представляет собой важнейшее стратегическое преимущество во всё более обостряющейся конкурентной борьбе.

Ключевые слова: система высшего образования, социальные партнеры, социальное партнерство, компетентностный подход, обучение на протяжении жизни, постиндустриальное общество.

Социальное партнерство на современном этапе реформирования системы высшего образования в ЛНР является крайне актуальной проблемой. Управление высшим образованием, модернизация в условиях динамических общественно-экономических изменений, внедрение новых механизмов дальнейшего совершенствования этой системы и ее ресурсного обеспечения требуют системного изучения формирования социального партнерства между субъектами образовательного процесса и субъектами рыночных отношений.

В новых социально-экономических условиях, для которых характерны стремительные изменения на рынке труда, изменения парадигмы управления высшим образованием от государственного к государственно-общественному возникает объективная необходимость научного анализа различных моделей профессионального обучения и формирование новых моделей как важное условие инновационного пути развития системы высшего образования.

На сегодня очевидно, что предметные знания и навыки не охватывают полный диапазон результатов высшего образования, необходимых для социального развития, политического и экономического управления. Возникает вопрос, какие же дополнительные способности (или новомодным словом «компетенции»), кроме умения и навыков читать, писать, считать, крайне важны для человека, чтобы успешно строить свою трудовую жизнь, активно участвовать в жизни общества, отвечать на вызовы настоящего времени

и будущего. В данном контексте отечественные реформаторы высшего образования делают упор именно на компетентностном подходе к формированию образовательных и профессиональных стандартов нового поколения.

В системе высшего образования под компетенцией понимают владение методологией и категориально-понятийным аппаратом определенной области знания, а также знание функционирующих в данной сфере системных взаимосвязей и способности вычленять их аксиоматические границы [7, с. 112].

Футурологи утверждают, что переход к информационному обществу, – это, прежде всего, построение новой экономики. А новая экономика требует, по выражению Э. Тоффлера [10], кардинальных изменений, прежде всего в системе высшего образования, т. к. существующая система устарела вследствие своей направленности на подготовку специалистов для массового производства.

По мнению Тоффлера [3], до сих пор система высшего образования ориентирована на прошлое и воспроизводит парадигму индустриальной эпохи, т. е. функционирует как фабрика, поэтому не может готовить выпускников для предприятий современного информационного/постиндустриального общества [4].

Отметим, что докапиталистическая система высшего образования, по выражению С. Г. Кара-Мурзы [2], базировалась на христианской традиции, ведущейся из средневекового монастыря и ставившей задачу воспитания человека как личности, обращенной к Богу.

Эволюционировавшая из богословия «университетская» система образования стремилась дать человеку системный, целостный свод принципов бытия, ориентируясь на фундаментальные предметы, изучение языков и гуманитарные знания.

Индустриальной же эпохе потребовался манипулируемый человек массы, формирующийся в мозаичной культуре. То есть, промышленное общество испытывало потребность в системе образования «фабричного» типа для «фабрикации субъектов» как обезличенной рабочей силы, для заполнения заводов, фабрик и контор. В такой системе образования «фабричного» типа Бог был заменен наукой, а, точнее говоря, наивным сциентизмом. При этом молодежи прививалось необходимое для индустрии представление о пространственно-временном континууме, разделенном на небольшие, точно очерченные и контролируемые кусочки [2]. Поэтому шла дифференциация и самих обучающихся для того, чтобы в результате получился послушный работник, по своему естеству конформист и «человек потребляющий», наполненный информацией, необходимой для контролируемых производственных и социальных процедурно-операционных действий.

Таким образом, произошел отрыв школы от университета и разделение самой школьной системы на два «коридора»: один – для массы, другой – для элиты.

Анахронизмами отживающей системы высшего образования Э. Тоффлер считает:

- стандартные программы обучения;
- массовидность и игнорирование индивидуальности;
- строгую регламентацию учебно-воспитательного процесса.

Система же высшего образования современного информационного общества должна быть максимально мобильной, непрерывной (на протяжении всей жизни по принципу подключения-отключения [8]), ориентированной на подготовку человека к будущему, развитие у него навыков самостоятельного мышления и умений оперировать перспективной информацией.

И главное, с точки зрения Э. Тоффлера, современная система образования, и прежде всего высшей школы, должна учить человека учиться.

Переход к информационному обществу и новой экономике обозначает и изменения характера труда. Труд всё более основывается на высокой квалификации и развитых технологиях. Для этого необходимо постоянное и систематическое обучение, предполагающее трехуровневое образование:

- профессиональное обучение;
- формальное обучение (школа, вуз);
- культурное образование, которое должно стать основополагающим и научить личность адекватно действовать в быстро меняющейся социокультурной обстановке современного информационного общества.

Потребность в высококвалифицированных интеллектуальных работниках по мере перехода к информационному обществу будет расти во всех странах мира [6].

Детализируя свой подход, Э. Тоффлер обосновывает получение высшего образования «без отрыва от производства» при использовании неполного рабочего дня. Выступает за большее применение внелекционных форм занятий, а именно: ролевых игр, онлайн-конференций и т. д.

Заметим, что компетентностный подход, согласно Ю. Хабермасу [9, с. 105], является идеологией «рыночной колонизации» системы высшего образования. В соответствии с компетентностным подходом традиционную «педагогика знаний» должна сменить «педагогика компетенций». При этом новации данного подхода раскрываются не на уровне сущности изучаемого предмета, а на уровне семантики сопутствующих смыслов (коннотаций), придающих суждениям об этом предмете определенную ценностную окраску.

Эксперты по данной проблематике, например, А. Л. Андреев [1, с. 164–201], полагают, что компетентностный подход не имеет своей собственной логической базы и его методология вполне производна от традиционной формулы «знания – умения – навыки».

Таким образом, всё зависит от истинной цели применения данного подхода в системе высшего образования. Если цель соответствует задачам науки в стремлении к истине и знаниям, то система высшего образования естественно приобретет некоторую степень настоящей самостоятельности в отношении большинства социальных партнеров (например, государства, работодателей и т. д.). Но если цель будет строго утилитарной, ориентированной на привитие определенных компетенций, весь процесс ограничится приобретением сноровки, необходимой для исполнения заказов того или иного работодателя. Причем в конечном результате проиграет со временем и сам работодатель, из-за ограниченности носителя таких компетенций. Однако главная опасность заключается в том, что автономность системы высшего образования исчезнет в отношении экзистенциального определения того и чему следует учить. Дихотомичность рассмотренных подходов может иметь вполне ощутимое де-

нежное выражение в отношении полезности тех или иных знаний. В итоге вся система высшего образования может оказаться в плену у сиюминутных потребностей тех или иных групп работодателей. И никакой переориентации системы высшего образования на вызовы будущего, о чем так мечтал Э. Тоффлер, не будет, даже в умозрительной перспективе.

Обратим внимание на то, что ученые, отвергающие концепцию неолиберального «конца истории», вообще критически относятся к любым постмодернистским сентенциям. Например, А. С. Панарин [5] полагал, что с точки зрения либеральной системы рыночного обмена образовательная сфера вообще нерентабельна. Потому что данная сфера, и прежде всего система высшего образования, формирует людей, мыслящих категориями, выходящими за пределы одной только рыночной/капиталистической рентабельности.

Еще более критически посмотреть на компетентностный подход можно, используя взгляды С. Г. Кара-Мурзы [2], полагающего, что единая трехступенчатая школьная система всего лишь миф капиталистического общества. Вышеупомянутые компетенции сравнимы с навыками для решения частных практических задач, т. е. получения массой (в отличие от элиты) краткого, узкоспециализированного профобразования. И получение его на протяжении всей жизни, о чем так оптимистично пишет Э. Тоффлер, на наш взгляд, никоим образом не изменит сущности данного процесса.

Однако, возвращаясь к компетентностному подходу, напомним, что согласно ему потребительское качество высшего образования напрямую зависит от его функциональных свойств.

В итоге выпускник современного вуза в силу своих высоких профессиональных качеств якобы должен не только сам занять достойное место на рынке труда в условиях жесткой конкуренции, но быть способным создавать новые рабочие места.

По нашему мнению, крайне наивно звучат такие заявления прекрасных либералов от академической науки, т. к. в таких умозаключениях не учитываются множество иных факторов, влияющих на данный процесс. Например, это такие факторы, как:

- геополитическая борьба субъектов международных отношений;
- неравенство стартовых позиций на международном рынке разделения труда;
- двойные стандарты применения нечестных (и порой не/малолегитимных) методов борьбы, в частности финансово-экономических санкций, а также манипулирование как статистическими данными, так и данными различных рейтинговых агентств.

Подводя итоги нашему анализу, сделаем несколько обобщающих выводов:

1. Современное информационное общество возникло вследствие быстрого развития новых технологий и массового распространения компьютеров, интернет-технологий, новейших средств связи, полимерных материалов, нанотехнологий и т. д.

При этом крайне стремительно происходил процесс глобализации системы высшего образования, посредством которой осуществлялось трансна-

циональное стимулирование всей системы образования, что приводило к ориентации других уровней образования на международные модели и стандарты обучения. Но всё это происходило до недавнего времени, сейчас же всё более заметны обратные тенденции регионализации, а вернее, макрорегионализации систем высшего образования.

2. Национальные системы высшего образования, традиционно формировавшиеся как национальные институты, сталкиваются с необходимостью радикальных и порой драматических изменений, трансформаций, реформ, т. е. находятся в процессе транзитивности. Считаем, что изучение транзитивности общества и его трансформационных изменений открывает возможности системного осмысления переходного этапа и специфики функционирования различных социальных институтов, в частности, высшего образования.

3. Реформирование системы высшего образования на постсоветском пространстве (универсализация системы обучения и введение новых систем оценивания) с ориентацией на интеграцию в Болонский процесс (до недавнего времени) привело к быстрой трансформации и, как следствие, к глубокой культурной травме (если использовать термин П. Штомпки). При этом одним из основных факторов социокультурной конфликтности системы высшего образования является её коммерциализация на базе рыночного обмена, т. е. её отрыв от государства и восприятие данной системы как института по оказанию коммерческих услуг, что не соответствует самому духу и идее института социального партнерства.

4. В современном мире национальная система высшего образования представляет собой важнейшее стратегическое преимущество во всё более обостряющейся конкурентной борьбе.

Список литературы

1. **Андреев, А. Л.** Российское образование в глобальной перспективе / А. Л. Андреев // Россия реформирующаяся : ежегодник–2011 / отв. ред. академик РАН М. К. Горшков. – Вып. 10. – М. ; СПб. : Институт социологии РАН, Нестор-История, 2011. – С. 164–201.
2. **Кара-Мурза, С. Г.** Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – К. : Ори-яни, 2000. – 448 с.
3. **Концепция Элвина Тоффлера** [Электр. ресурс] // Режим доступа: http://studopedia.ru/1_16700_kontseptsiya-elvina-tofflera.html – Заголовок с экрана.
4. **Новая волна богатства.** Интервью с Элвином Тоффлером [Электр. ресурс] // Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/publicdoc/2008/2503> – Заголовок с экрана.
5. **Панарин, А. С.** Православная цивилизация в глобальном мире / А. С. Панарин. – М. : Алгоритм, 2002. – 496 с.
6. **Сидорина, Т. Ю.** Философия кризиса : учеб. пособие / Т. Ю. Сидорина. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 456 с.
7. **Томилин, О. Б.** Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования / О. Б. Томилин, А. В. Бриттов, С. И. Демкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1. – С. 112.

8. **Торфлер, Э.** Шок будущего / Э. Торфлер; пер. с англ. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
9. **Хабермас, Ю.** Постнациональная констелляция и будущее демократии / Ю. Хабермас // Логос. – 2003. – № 4–5 (39). – С. 105.
10. **Элвин Торфлер** на «волне перемен» [Электр. ресурс] // Режим доступа: <http://www.classs.ru/persons/writers/toffler> – Заголовок с экрана.

Gerasimov A. V.

Social partnership and competence approach in the process of reforming the higher education system

The article deals with social partnership in the process of reforming the higher education system, as well as methodologically analyzes the risks of using a competence-based approach in the transition to a post-industrial/information society. Several generalizing conclusions are made, in particular, that in the modern world the national system of higher education represents the most important strategic advantage in an increasingly escalating competitive struggle.

Key words: higher education system, social partners, social partnership, competence approach, lifelong learning, post-industrial society.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акиншева Ирина Петровна, заведующий кафедрой социологии и организации работы с молодежью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Белоусова Нина Александровна, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Герасимов Алексей Вячеславович, старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодежью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Дихтяренко Галина Ивановна, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО ДНР «Донецкий Национальный Университет», кандидат педагогических наук, г. Донецк, ДНР

Заблодская Кристина Игоревна, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Забуга Наталья Геннадиевна, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Коляда Виктория Сергеевна, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Отина Анна Евгеньевна, доцент кафедры философии ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», кандидат филологических наук, г. Донецк, ДНР

Павлова Татьяна Андреевна, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Писаный Денис Михайлович, доцент кафедры всемирной истории и международных отношений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат исторических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Провоторова Наталия Викторовна, доцент кафедры психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат психологических наук, г. Луганск, ЛНР

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

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

Усенко Виктория Юрьевна, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Фитисова Ульяна Ринатовна, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Хубежова Инга Зауровна, старший преподаватель кафедры физической культуры Юго-Осетинского государственного университета им. А. А. Тибилова, соискатель кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Цхинвал, Республика Южная Осетия

Цемкало Сергей Александрович, аспирант кафедры дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Юргайте Евгения Александровна, старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 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:

1	Полное название статьи	
<i>Заполняется каждым автором</i>		
	ФИО (полностью)	
2	Учёная степень, звание	
3	Название организации (вуз, кафедра, лаборатория, отдел), которую представляет автор (в именительном падеже), должность	
4	Страна, город	
5	Контактный номер телефона	
6	Почтовый адрес, индекс	
7	Адрес электронной почты	
8	Авторское согласие на печать и размещение рукописи в электронных базах свободного доступа	Подпись автора

Редакция Вестника Луганского государственного педагогического университета

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

**ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Сборник научных трудов

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

Подписано в печать 01.11.2022. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 9,43.
Тираж 21 экз. Заказ № 124.

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

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