

Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки
Образование

№3(70)
2021



№3(70) • 2021 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



КНИТА

Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»

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

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

ВЕСТНИК



Луганского
государственного
педагогического
университета

Серия 1

Педагогические науки

Образование

№ 3(70) • 2021

Сборник научных трудов

КНИТА

Луганск
2021

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

Учредитель и издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор

Ротерс Т.Т. – доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Турянская О.Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор

Калинина Г.Г. – заведующий редакционно-издательским отделом

Редактор серии

Чепурченко Е.В. – кандидат педагогических наук

Состав редакционной коллегии серии:

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

**Вестник Луганского государственного педагогического
В38 университета** : сб. науч. тр. / гл. ред. Т.Т. Ротерс; вып. ред. Г.Г. Калинина;
ред. сер. Е.В. Чепурченко. – Луганск : Книта, 2021. – № 3(70) : Серия 1.
Пед. науки. Образование. – 108 с.

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

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

Издание включено в РИНЦ

*Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного
педагогического университета (протокол № 6 от 28.01.2022 г.)*

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Максименко А.А. Нарративная методология в педагогических координатах.....	4
Жуков С.М., Гончарова В.С. Значение возрастных особенностей студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе формирования духовных потребностей и интересов.....	13
Чеботарева И.В., Чеботарева Е.В. Философские основы семейной педагогики как отрасли научного знания.....	19

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Горбулич И.А. Формирование конфликтологической готовности будущих документоведов в процессе делового взаимодействия.....	30
Дрепина О.Б. Методологические подходы к исследованию проблемы профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства.....	35
Еременко И.В. Проблема формирования готовности к педагогической деятельности: теоретический анализ.....	41
Загной Т.В. Особенности формирования мотивации студентов-спортсменов в профессиональном обучении.....	47
Сипачева Е.В. Принципы формирования готовности педагогов начального общего образования к использованию облачных технологий.....	55
Слукина Ю.Ю. Сущность, структура и функции социально-профессиональной мобильности специалистов в области физической культуры и спорта.....	62
Фитисова У.Р., Турянская О.Ф. Лингвистическое образование – главный капитал на рынке труда в постиндустриальном обществе.....	71
Шило А.А. Понятие «профессиональная мобильность» в контексте обучения будущих специалистов сферы документоведения и архивоведения.....	75

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коляда В.С. Этапы становления женского педагогического образования в России во второй половине XIX – начале XX вв.....	82
Понасенко А.В. Исторические предпосылки развития высшего архивного образования в России в XIX – начале XX вв.....	87

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Писаный Д.М. Некоторые аспекты применения технологии «конструктор темы» в преподавании обществознания в 5 классе (из опыта работы).....	92
--	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	102
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	103

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.016:82.09

Максименко Анна Анатольевна,
канд. филол. наук,
и.о. заведующего кафедрой русской и
мировой литературы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
докторант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
anna_maximenko@mail.ru

Нарративная методология в педагогических координатах

Автором рассматриваются особенности нарративной методологии, которая продуктивно используется во многих отраслях знаний. Ее центральным понятием является нарратив, имеющий статус междисциплинарного. Освещены главные характеристики нарратива, акцентировано внимание на его возможностях влиять на качество образовательного процесса. Отмечается, что интеграция нарратива в педагогическое поле является закономерным процессом.

Ключевые слова: нарратив, нарративная методология, междисциплинарный конструкт, образование

Отечественное образование представляет собой живую, постоянно эволюционирующую систему, подверженную реформированию вслед за изменяющимися концепциями видения и формирования современной личности. Модель образовательной реальности сегодня представляет широкий спектр идей, методов и технологий обучения. Одним из перспективных направлений является интерес к нарративам в педагогическом знании. На сегодняшний день за нарративом прочно закрепился статус междисциплинарного конструкта. «Нарративу придается ключевая роль в человеческой жизни и деятельности, он объявляется основным культурным механизмом конструирования реальности и именно с ним связываются фундаментальные для человека процессы смыслообразования», – подчеркивает Н.П. Бусыгина [4, с. 88]. Проследим процесс его становления и обозначим основные характеристики, определяющие универсальность нарратива как способа освоения бытия человека.

Рубеж XX–XXI вв. для гуманитарных наук был отмечен активными поисками преодоления концептуального и методологического кризиса и ознаменовался так называемым «нарративным поворотом», как одним из вариантов видения перспективного развития в этих областях знаний. Первые упоминания о нем зафиксированы в работах М. Крейсурта [18]. По словам В.Л. Лехциера, данная формулировка «явно предполагает критическое и недогматическое виденье всей нарративной проблематики...», манифестируя тем самым «необходимость научной плюральности в трактовке парадигмальных сдвигов в науке и практике» [8, с. 38]. Вальтером Фишером был предложен термин «нарративная парадигма». «Он пояснил, что имеет в виду не ту или иную

дисциплинарную парадигму, например, социологическую, а как бы «метaparadигму» как пограничную область, в которой встречаются различные гуманитарные науки» [9, с. 6], – отмечает В.Л. Лехциер. Изучение нарратива в поле широкого спектра дисциплин позволяет исследователям определить новые конструкторы, способствующие аккумуляции познавательного потенциала нарратива.

Нарратология оформилась в XX в. в рамках семиотической школы. Впервые ее терминологическое обоснование предложил Цв. Тодоров [23], определив нарратологию как науку о повествовании. Однако истоки развития нарративных структур связывают еще с «Поэтикой» Аристотеля, называвшего повествование «подражанием действию», которое заключается в «упорядочении фактов» [1, с. 70].

Х. Миллер называет следующие теории, оказавшие влияние на становление нарратологии: теории русских формалистов; «диалогическая теория» М.М. Бахтина; теории «новой критики» (Р.П. Блэкмэр); неоаристотелианские теории (Чикагская школа: Р.С. Грейн, У. Бут); психоаналитические теории; герменевтические и феноменологические теории (Р. Ингарден, П. Рикер, Ж. Пуле); структуралистские, семиотические теории (К. Леви-Стросс, Р. Барт, Цв. Тодоров, А. Греймас, Ж. Женетт, Х. Уайт); марксистские и социологические теории (Ф. Джеймисон); теории читательского восприятия (В. Изер, Х.Р. Яусс); постструктуралистские и деконструктивистские теории (Ж. Деррида, П. де Ман) [19].

Формирование методов классической нарратологии происходило преимущественно в рамках литературоведения (Ж.М. Адам, Р. Барт, Ж. Женетт, М. Баль, В. Шмид, Ш. Римон-Кеннан, Дж. Принс и др.). «Категории современной нарратологии сформировались под значительным влиянием русских теоретиков и школ» [16, с. 9], – подчеркивает В. Шмид. Свой вклад в формирование ее основополагающих концепций внесли: русские формалисты В.Б. Шкловский, Ю.Н. Тынянов, структуралисты В.Я. Пропп, Ю.М. Лотман, литературоведы М.М. Бахтин, А.Н. Веселовский.

Г.А. Жиличева отмечает: «Поскольку теория нарратива сформировалась позже, чем другие теории повествования, она заимствовала и переформулировала многие известные положения традиционной поэтики, сюжетологии и лингвистики» [6, с. 20]. С 90-х гг. XX в. нарративная методология расширяет сферу своего функционирования, а нарратив становится междисциплинарным конструктором. «Нарративный поворот» зафиксирован во многих областях знаний: история (Х. Уайт, Ф. Анкерсмит, Ф. Кермоуд, Д. Карр), социология (Э. Гидденс, П. Бурдьё, Ф. Шюц), антропология (К. Гирц), психология и другие дисциплины.

«Нарратив» в качестве междисциплинарного явления привлекает внимание исследователей различных отраслей знаний. Философы подают толкование нарратива, рассматривая этот феномен не просто как очередной эмпирический объект анализа, а как новый теоретический подход в философии науки, основу новой научной парадигмы. Й. Брокмейер и Р. Харри отмечают, что «в общем понимании нарратив – это имя определенного ансамбля лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-

исторически, ограниченных уровнем мастерства каждого индивида и смесью его <...> социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством» [3, с. 30].

Термину «нарратив» вместо «рассказ» современные исследователи отдают предпочтение, мотивируя это его концептуальностью и универсальностью: «Когда сообщается нечто о некотором жизненном событии, <...> обычно это принимает форму нарратива» [3, с. 31]. Сложившееся в античные времена понимание термина *narratio* как части речи оратора, претерпевало переосмысление. Термин все еще не выходил за рамки риторик, но уже обозначал рассказывание историй, событийное упорядочивание явлений. В новейшее время литературный нарратив осмысливается с позиций психологии творчества – как воплощение «творческой индивидуальности» [5, с. 7].

Для понимания природы нарративности Оксфордский словарь современного английского языка *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* акцентирует внимание на основополагающем значении связывания событий в повествование как в глагольной форме, так и имени существительном: «**narrate** *verb* 1 (formal) to tell a story (syn.) relate; 2 to speak the words that form the text of documentary film or programme. **Рассказать** *глагол* 1 (формально) рассказать историю (син.) связать. 2 произносить слова, образующие текст документального фильма или программы. **narrative** *noun* (formal) 1 a description of events, especially in a novel (syn.) story; 2 the act, process or skill of telling a story. **Повествование** существительное (формально) 1 описание событий, особенно в романе (син.) рассказе; 2 действие, процесс или умение рассказывать историю» [20, с. 779].

Процессуальность и самодостаточность, как важные характеристики категории нарратива, звучат в дефиниции М. А. Можейко (Энциклопедический словарь «Постмодернизм»): «Нарратив – понятие философии постмодерна, фиксирующее процессуальность самоосуществления как способ бытия повествовательного (или, по Р. Барту, «сообщающего») текста. Важнейшей атрибутивной характеристикой нарратива является его самодостаточность и самоценность» [12, с. 491].

Ж. Женетт определяет повествование как «изображение одного или нескольких последовательных событий, реальных или вымышленных, посредством языка» [5, с. 284]. Теоретические конструкты анализа повествовательного акта, представленные Ж. Женеттом, а также осмысление феномена нарративности в теории П. Рикера, дают широкие возможности исследования нарративности текста художественных произведений [6; 10].

В трактовании феномена нарратива прослеживаются тенденции к расширению его понимания: он отождествляется не только с любой формой текстuality, но и с невербальными формами его проявлений. М. Крейсурт относит нарратив к области «кросс-дисциплинарных взаимодействий и медиаций и собирает воедино все, что имеет отношение к нарративу в самых разных науках (филологии, историографии, психоанализе, философии, экономике и т. д.), рассматривает его одновременно как предмет (форму письменного или устного дискурса) и как инструмент познания (например, нарративистское прочтение некоторых философских теорий) [9, с. 5] Сложившаяся ситуация,

по мнению А.С. Терехова, «приводит к симулятивной аннигиляции значения вследствие предельного расширения его смыслового поля» [13, с. 114], однако она же способствует расширению функциональных возможностей нарратива до познавательного конструкта метанаучного уровня.

Считаем, что наилучшую трактовку феномена нарратива с позиций перспективы изучения педагогического взаимодействия предложил В.Л. Лехциер: «Нарратив – это рассказ кого-то, адресованный кому-то о ком-то или о том, что что-то произошло или не произошло, происходит или не происходит, случится или не случится. Кроме того, это всегда рассказ зачем-то» [9, с. 7]. Подобное «открытое понятие нарратива» задает направленность для исследования и осмысления интересубъективности педагогического нарратива как способа адекватного представления некоего объективного знания, при транслировании которого задействуется личный опыт, дается оценка изучаемым явлениям. «Науки, изучающие человека и общество и имеющие своей конечной целью рационализацию человеческой деятельности, должны формулировать или предполагать те или иные оценки. Проблема не в устранении оценок, что в этих науках в принципе нереально, а в обосновании объективности или хотя бы интересубъективности выдвигаемых оценок» [14].

При этом информационная наполненность рассказа находится в тесной взаимообусловленности с его аксиологической направленностью, постулирующей систему ценностей как смыслообразующих оснований общества. «То есть рассказ интересубъективен (...кому-то), интенционален (...о чем-то;) и аксиологичен (...зачем-то)» [9, с. 7], – подчеркивает основные структурные особенности нарратива В.Л. Лехциер.

Классические исследования в области теории повествования касались структурно-типологической системы текста. Работая с волшебными сказками, В.Я. Пропп выделил 31 функцию – устойчивые элементы любой сказки и 7 типов действующих лиц, меняющихся в зависимости от интенций и стилистических решений автора. Переосмыслив концепцию В.Я. Проппа, А. Греймас называет 6 «актантов» (действующих лиц), которым принадлежит определяющая роль в развертывании нарратива через взаимодействие. Кл. Бремон приоритетной выделил категорию последовательности (с фазами начальной ситуации, действия, результата), а возможности ее вариативных сочетаний – основополагающими для конструирования повествования. Цв. Тодоров первостепенное значение для конструирования повествования видел в изменениях двух состояний фабулы рассказа (равновесие и нарушение/восстановление равновесия). Р. Барт вывел нарратологию на новый методологический уровень, объединив предшествующие наработки исследователей во взаимообусловленном единстве уровней функций (В.Я. Пропп и Кл. Бремон), действий (А. Греймас) и повествования (Цв. Тодорова): «отдельная функция обретает смысл лишь постольку, поскольку входит в общий круг действий данного актанта, а эти действия, в свою очередь, получают окончательный смысл лишь тогда, когда кто-то о них рассказывает, когда они становятся объектом повествовательного дискурса, обладающего собственным кодом» [2, с. 393].

Предлагая четырехуровневую повествовательную модель, В. Шмид [16, с. 88–89] выделяет следующие уровни: события (совокупность

ситуаций, персонажей и действий); история (результат смыслопорождающего отбора ситуаций, персонажей, действий и их свойств); наррация (результат композиции, организующей элементы событий в определенном порядке); презентация наррации (нарративный текст, доступный эмпирическому наблюдению). Данные исследования в области теории литературы ценны для понимания процессов конструирования педагогических нарративов, достижения их максимального учебно-воспитательного эффекта.

С. Чатмэн говорит о существовании невербальных нарративных форм, в отличие от традиционных представлений о нарративе как о вербально устно или письменно представленном повествовании. Теоретик выделяет в тексте историю (действия, события) и дискурс (содержательная сторона с персонажами и обстановкой), реализация которого делает возможным применение нарративного подхода для изучения невербальной формы произведений. Хотя нарратив в визуальной культуре может реализоваться через картины, фоторепортаж, комиксы и подобное, следует помнить, что «визуальное повествование возможно только потому, что мы можем его рассказать словами, произнести, хотя бы про себя» [9, с. 7–8].

Нарративная методология успешно применяется в журналистике: нарративный анализ журналистских произведений (Н. Бернинг), изучение «публицистического нарратива» (А. Пронин, Л. Комуцци), медиатексты в свете нарративного подхода (Р. Францози) и др. «Нарративная журналистика, – подчеркивает Д. Качанов, – <...> предлагает более легкое восприятие действительности за счет использования нарративных моделей, систематизирующих человеческий опыт и представляющих факты и события в форме сцен и ситуаций. За счет этого журналистские материалы приобретают черты драматизма, становятся более увлекательными» [7].

Продуктивным стало использование нарративного подхода в социологии (Д. Силвермен, М. Соммерс, З. Бауман, А.С. Готлиб, Н.Н. Козлова, Е.Ю. Рождественская, И.В. Троцук и др.).

«Нарративный подход стал востребован в клинических исследованиях опыта болезни и медицинских практик» [4, с. 89], произошло формирование нового психотерапевтического направления – нарративной психотерапии (создатели подхода Майкл Уайт и Дэвид Эпстон). Н.П. Бусыгина рассматривает нарративный подход как один из достаточно молодых «современных качественных подходов» [4, с. 86] в психологии, однако констатируем значительный корпус исследований в этом направлении: нарративная психология (Дж. Брунер, Т.Р. Сарбин), особенности нарративных интервью (Д. Хилес, И. Чермак, Е. Здравомыслова, А. Темкина), нарративная практика (М. Уайт, Д. Эпстон, Дж. Фридман, Дж. Комбс, Д. Кутузова, Е. Жорняк, Е. Дайчик). Курсы нарративной психологии и нарративной медицины преподаются не только за рубежом, но и в отечественных учебных заведениях.

Большинство ученых сходятся во мнении, что не существует универсального способа исследования нарративов (Э. Мишлер, П. Мэннинг и Б. Каллум-Свон). Нам близка мысль Э. Мишлер о необходимости изучения наработок в других подходах и возможностях использования методов анализа нарративов из литературоведения, лингвистики, психологии, социологии

и др. К. Рисман [22] предлагает четырехкомпонентную группу для систематизации исследовательских стратегий: тематический анализ (сосредоточение внимания на содержании нарратива); структурный анализ (изучается способ построения нарратива, степень убедительности); интеракционный анализ (в фокусе – диалог участников, совместное конструирование смыслов); перформативный анализ (исследуется представление истории, роль рассказчика в ее техническом выполнении, особенности взаимодействия с реципиентом). Данная классификация представляет интерес и для изучения повествований с точки зрения педагогического потенциала.

Д. Полкинхорн в работе «Нарративное познание и гуманитарные науки» [21] говорит о возможностях нарратива связывать разрозненные действия и события в органичную целостность, при этом внешние факты могут наделяться разными смыслами в зависимости от их организации в нарративах. Таким образом, посредством нарратива, сконструированного для реализации определенных смыслов и задач рассказчика, происходит упорядочивание личного опыта индивида, как в плане осмысления и композиционного оформления событий, так и их коммуникативной реализации (вербальные и невербальные составляющие).

«Нарративная основа человеческой самости, культуры, истории, политики, сообществ и самых разнообразных форм человеческого опыта» [9, с. 7] делает нарративную методологию продуктивным способом познания человеческого бытия и продуктов интеллектуальной деятельности, как отдельных индивидов, так и общества в целом, его духовности. Воспитание и образование человека зависит от качественного получения знаний и передачи социального опыта от старшего поколения младшему. В этом ракурсе нарратив, кроме передачи некоторого объективного знания, несет мощную аксиологическую наполненность и зависит от целевых установок личности педагога.

В западной науке констатируем значительный интерес к нарративной методологии в сфере медицинского (особенно сестринского) образования, где умение медицинского персонала работать с историями пациентов снижает риски диагностических ошибок, способствует установлению взаимопонимания врача и пациента (основоположником является Рита Харон).

Некоторые исследователи считают, что «авторами нарративного подхода в обучении являются австралийский психолог Майкл Уайт и новозеландец Дэвид Элстон» [15, с. 280]. Считаем спорным подобное утверждение: хотя нарративная методология носит открытый характер, взаимодействуя и взаимообогащаясь наработками других наук, идеи о возможности продуктивного использования нарративов в обучении принадлежат британцу, педагогу, Айвору Гудсону (Ivor Goodson). В «Нарративной педагогике» [17] Айвор Гудсон совместно с Шерто Джилл (Scherto Gill) представили концепцию повествовательного обучения, ее потенциал в сфере реформирования традиционной учебной программы.

В отечественных исследованиях, имеющих фрагментарный характер и представленных, в основном, немногочисленными статьями в периодической литературе, констатируем повышение интереса к возможностям использования нарратива в процессе обучения: от общих вопросов применения

нарративной методологии (Е.В. Казанцева, А.Г. Карабаева, М.В. Луканина, Е.А. Челнокова) до частных вариантов реализации (Н.С. Авдониная рассказывает об опыте практического применения техники нарратива в процессе изложения лекционного курса журналистских дисциплин «Введение в мировую журналистику» и «История зарубежной журналистики: XX век»); Т.А. Гомза также рассматривает применение нарратива в лекции; Е.С. Капинова касается биографического нарратива в системе обучения иностранному языку; изучаются возможности задействовать нарратив в процессе преподавания физики (О.Н. Рябинина), в бизнес-образовании (Т.Е. Титовец), в военном образовании (А.А. Утюганов в соавт.), в химическом образовании (Т.А. Форостовская). Учебное пособие А.Л. Александровой акцентирует внимание на терапевтической составляющей нарративного подхода в деятельности социального педагога.

Выводы: Интеграция нарратива в педагогическое поле является закономерным процессом осваивания данного конструкта широким спектром наук: «Нарратив прочно закрепился в круге исследовательских интересов как комплексное, культурно-ориентированное, междисциплинарное явление, имеющее многомерный характер» [11, с. 343]. Истоки фундаментальных исследований нарратива в историографии, теории литературы и лингвистике способствуют осознанию специфики и важности нарратива в познании действительности. Нарратив в педагогике – это универсальный ключ к преподаванию любой дисциплины, так как деятельность педагога невозможна без эффективного словесного взаимодействия с обучающимися. Квалифицированно сконструированный либо подобранный из первоисточников нарратив способен не только помочь учащемуся в получении, закреплении, применении объективного знания, но сделать этот процесс интересным, реализуя при этом и воспитывающую составляющую (формирование положительных качеств личности). Для достижения поставленных целей в обучении и воспитании необходимо также привлечение учащихся к продуцированию собственных нарративов, что делает возможным развитие их творческого мышления, коммуникативных навыков, навыков самоанализа на основе осмысления личного опыта. Перспективы дальнейшего исследования применения нарративных практик в процессе преподавания связываем с разработкой таких характеристик нарратива, как интерсубъективность, интенциональность, аксиологичность, и выявлением их потенциала для повышения качества учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. **Аристотель.** «Поэтика» Аристотеля / Аристотель // Аристотель и античная литература / пер. М.Л. Гаспарова. – М. : Наука, 1978. – С. 65–106.
2. **Барт Р.** Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Р. Барт // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе. – М., 1987. – С. 387–423.
3. **Брокмейер Й.** Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопр. философии. – 2000. – № 3. – С. 29–42.

4. **Бусыгина Н.П.** Качественные и количественные методы исследований в психологии : учеб. для бакалаврита и магистратуры / Бусыгина Н.П. – М. : Юрайт, 2019. – 423.
5. **Женетт Ж.** Фигуры : в 2 т. / Жерар Женетт ; пер. с фр. Е. Васильевой, Е. Гальцевой, Е. Гречаной и др. ; общ. ред. и вступ. ст. С. Зенкина ; оформ. О. Осинина. – М. : Изд-во М. Сабашникова, 1998. – Т. 1. – 472 с.
6. **Жиличева Г.А.** Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920–1950-х гг. : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.08 / Жиличева Галина Александровна. – М., 2015. – 429 с.
7. **Качанов Д.Г.** Нарративный анализ как метод исследования традиционных и мультимедийных журналистских произведений [Электронный ресурс] / Д.Г. Качанов // Медиаскоп. – 2020. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2621> (дата обращения: 1.12.2021).
8. **Лехциер В.** Линда Гарро и её медико-антропологические исследования: основные работы, проблемы, идеи / В. Лехциер // Медицинская антропология, проблемы, методы, исследовательское поле : сб. ст. / отв. ред. В.И. Харитонова. – М., 2015. – С. 30–42.
9. **Лехциер В.Л.** Нарративный поворот и актуальность нарративного разума / В.Л. Лехциер // Международный журнал исследований культуры. – 2013. – № 1(10). – С. 5–8.
10. **Максименко Г.А.** Наративні виміри історичної романістики В. Малика : монографія / Г.А. Максименко ; [наук. ред. Т.С. Пінчук]. – Луганськ : Ноулідж, 2011. – 244 с.
11. **Обдалова О.А.** Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности / О.А. Обдалова, З.Н. Левашкина // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 332–348.
12. **Постмодернизм** : энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом. 2001. – 1040 с.
13. **Теребков А.С.** К вопросу о трактовке феномена нарратива в современном гуманитарном знании. Сущность и истоки / А.С. Теребков // Омский научный вестник. – 2012. – № 3 (109). – С. 114–117.
14. **Философия** : энцикл. словарь / под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с. – Режим доступа: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/encyclopedia/> (дата обращения: 1.12.2021).
15. **Челнокова Е.А.** Использование нарратива в обучении / Е.А. Челнокова, Н.Е. Житникова, А.С. Челноков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 3. – С. 279–282.
16. **Шмид В.** Нарратология / В. Шмид. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.
17. **Goodson I.** Narrative Pedagogy: Life History and Learning / Ivor Goodson, Scherto Gill. – Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2011. – 174 p.
18. **Kreiworth M.** Trusting the Tale: the Narrativist Turn in the Human Sciences / M. Kreiworth // New Literary History. – 1992. – № 23 (3). – P. 629–657.
19. **Miller H.** Narrative / J. Hillis Miller // Critical Terms for Literary Study / ed. by F. Lentriccia and T. McLaughlin. – Chicago, 1990. – P. 66–79.

20. **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English** / Diane Elisabeth Pecorari (editor). – 6th edition. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – XII + 1539 p.
21. **Polkinghorne D.** Narrative Knowing and Human Sciences / Donald Polkinghorne. – Albany, NY: State University of New York Press, 1988. – 232 p.
22. **Riessman C.** Narrative Analysis / C. Riessman // Narrative, Memory & Everyday Life. – Huddersfield, 2005. – P. 1–7.
23. **Todorov Tz.** Grammaire du Décameron / Todorov Tzvetan. – The Hague – Paris : Mouton, 1969. – 100 p.

Maksimenko A.A.

Narrative methodology in pedagogical coordinates

The features of the narrative methodology, which is productively used in many branches of knowledge, is investigated by the author. Its' central concept is narrative, which has the status of interdisciplinary. The main characteristics of the narrative are highlighted, attention is focused on its possibilities to influence the quality of the educational process. It is noted that the integration of the narrative into the pedagogical field is a natural process.

Key words: *narrative, narrative methodology, interdisciplinary construct, education*

УДК 37.017.92:159.952.13

Жуков Сергей Михайлович,
д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ДНР
«Донецкий национальный университет»
s.zhukov@donnu.ru

Гончарова Виктория Сергеевна,
канд. искусствоведения,
доцент кафедры музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»
vk.goncharova@donnu.ru

Значение возрастных особенностей студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе формирования духовных потребностей и интересов

В статье рассмотрены важнейшие особенности становления и формирования личности студентов учреждений среднего профессионального образования возрастом от 14 до 20 лет.

Обосновано, что юность – это период принятия ответственных решений, определяющих дальнейшую жизнь молодого человека: выбор профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции, выбор спутника жизни, создание своей семьи. Именно этот возраст является ключевым этапом на пути формирования духовных потребностей и интересов.

Ключевые слова: *воспитание, возрастные особенности, юношеский возраст, духовные потребности, духовные интересы, формирование.*

Психолого-педагогической наукой определено, что базы духовного развития, духовной культуры личности закладываются в детстве. Именно в подростковом возрасте происходит становление основных личностных механизмов и основ, на которых формируется мировоззрение, самосознание и духовные качества человека. В этом возрасте важно заложить «коды» высокой духовности, то есть такое основание, на котором будет развиваться и совершенствоваться духовная сфера личности на последующих этапах ее жизни, в частности, в юности и в период первой зрелости.

Студенты, обучающиеся творческим профессиям в учреждениях среднего профессионального образования, – это юноши и девушки от 14–16 лет на момент поступления до 18–20 при окончании.

Юность, как считает А.В. Толстых, становится вторым переходным периодом в развитии личности. Юноша, как и подросток, еще не совсем взрослый человек. Но подросток тесно связан со своим уходящим детством, а юноша тяготеет к молодости и зрелости, более поздним возрастным этапам.

Юношеский возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой

близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными. С юностью связано продолжение обучения или начало освоения профессии. В психологическом плане юность решает задачи окончательного, действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей. 19–20-летние юноши основные трудности своей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше. В то же время они ценят свой возраст, приносящий не только новые проблемы, но и новые, более широкие возможности [4].

Это возраст становления характера, самоопределения, психологической и физиологической активности. Появление новых интересов приводит к возникновению новой системы мотивов, что меняет социальную ситуацию развития молодых людей. В свою очередь, смена социальной ситуации влечет за собой новый вектор ведущей деятельности, итогом которой становятся психологические новообразования юношеского возраста. Студенты творческих профессий очень рано начинают работать, становятся полноправными гражданами, принимая на себя ответственность за всестороннее воспитание учеников в процессе своей педагогической деятельности.

Следовательно, вопрос формирования духовной культуры студенческой молодежи в наше время является актуальной проблемой. Поэтому так важно скоординировать усилия всех подразделений учебных заведений для успешного воспитания у юношества духовных потребностей и интересов.

Цель статьи – проанализировать *возрастные особенности студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе формирования духовных потребностей и интересов.*

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Открытие своего внутреннего мира – радостное и волнующее событие, но оно вызывает много тревожных, драматических переживаний.

Юношеское «Я» еще не определено, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, появляется потребность в уединении. Свойственное ранней юности преувеличение собственной уникальности с возрастом проходит, но отнюдь не ценой ослабления индивидуального начала. Напротив, чем старше становится человек и более развит, тем более он находит различий между собой и «усредненным» сверстником.

Потребность в общении есть у каждого нормального человека. Она проявляется уже у младенца и удовлетворяется тогда в первую очередь в общении с матерью. С возрастом эта потребность дифференцируется. Для ее удовлетворения теперь нужны не только близкие взрослые, но и другие люди, в том числе сверстники. Польский психолог Обуховский определил потребность в эмоциональном контакте как необходимость для человека в двусторонних и многосторонних отношениях с людьми. У юношей достаточно развита потребность в общении и со сверстниками своего и другого пола, и со взрослыми. Содержание и характер общения со всеми категориями партнеров опреде-

ляются решением проблем, связанных со становлением юношей и их реализацией как субъектов отношений. Характер содержания общения в этом возрасте ценностно-ориентационный. Для юношей и девушек в общении становится главным найти друзей, понимание, возможность познать себя [2, с. 215].

Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой связи с окружающими людьми и единства с ними. Не менее сложным является осознание своей собственной преемственности, устойчивости своей личности во времени. Развитие временных представлений тесно связано с умственным развитием. В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая не только личные, но и социальные перспективы. Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на самоконтроль и роста потребности в достижении конкретных результатов.

Однако формирование духовных потребностей и интересов у студентов творческих профессий на сегодняшний день осуществляется со значительными трудностями, вызванными определенными причинами.

Во-первых, в образовании на передний план выступили сугубо прагматические компоненты, заметно влияющие на его содержание, отчасти вредно «вымывая» фундаментальное образование, осуществляется подготовка узкого специалиста, эффективно выполняющего назначенные ему функции.

Во-вторых, многие дети лишены должного семейного воспитания из-за психолого-педагогической неподготовленности родителей к воспитанию, низкого уровня материального обеспечения семьи, роста количества неполных семей. Именно поэтому в юношеском возрасте у молодого человека нет не только положительного духовно-нравственного опыта, но и хорошей основы для формирования духовной культуры.

В-третьих, замалчивание и запрет на сохранение народных традиций в течение предыдущих десятилетий, изъятие из воспитательной сферы религиозного компонента привели к обеднению системы воспитательных влияний на процесс развития общечеловеческих, национальных, родственных, личностных духовных ценностей у юношества, а затем и на формирование духовной культуры личности.

В-четвертых, в последние годы ведущей тенденцией значительной части человеческого социума стала погоня за материальными благами: роскошное жилье, дорогие автомобили, модные гаджеты, бытовая техника, изысканная одежда, банковские счета, излишества в досуге, продажность ради наживы и т.д. Все эти факторы привели к тому, что сегодня на мировом уровне наблюдается эффект «ножниц» между темпом развития культуры материальной и духовной. Более того, материальный фактор постепенно начинает угнетать, уничтожать духовный.

В-пятых, уже многие годы происходит тотальное насаждение «популярной» культуры, основанной на шоу-эффектах, незамысловатых композициях и ярких костюмах. Зачастую жажда быстрого заработка несовместима с глубоким художественно-эстетическим и духовным смыслом.

К сожалению, современные студенты имеют ограниченную духовно-нравственную и художественно-эстетическую подготовку в официальных субкультурах разных типов учебных заведений, приобщаются к групповым субкультурам и считают их достаточными для собственной жизни. Сложности решения воспитательных проблем обусловлены тем, что на каждую личность и прежде всего на молодое поколение влияют негативные факторы через средства массовой информации, интернет. Такое состояние угрожает духовному развитию общества, его национальной культуре, поскольку материальные потребности приобретают искаженные формы, а духовные игнорируются.

Еще в 19 веке английский писатель и журналист Уильям Теккерей произнес пророческую фразу: «Посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу» [3].

Именно поэтому, чтобы окончательно не потерять духовный стержень нашего общества, очень важно сконцентрироваться на воспитании духовных потребностей и интересов у студентов творческих профессий, которые в будущем станут педагогами.

Собственно в этом возрасте, от 14–15 до 19–20 лет, в нравственно-этическом плане молодежь начинают волновать глубокие вопросы о смысле жизни и человеческом счастье, о справедливости, чести и достоинстве, а также о собственной роли в формировании нравственно-этической среды ближайшего окружения. Нравственно-этические нормы юношей и девушек этого возраста очень далеки от идеала, они фрагментарны и нестабильны, но они, и это более всего важно, впервые формируются осознанно и самостоятельно. Отличительной чертой данного процесса, впрочем, скоро угасающей, вернее удушенной обществом, являются искренность и непримиримость.

В воспитании молодого поколения педагоги должны постоянно заботиться о создании благоприятных условий для формирования у воспитанников определенных мотивов формирования духовной культуры путем актуализации необходимых потребностей и интересов. Постепенно каждая личность начинает осознавать потребности, связанные со стимулами и определяемые мировоззренческими чувствами, моралью, отношением человека к миру, нравственными категориями и ценностями. Именно они становятся побудительной силой к самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию.

Духовные потребности и интересы реализуются в духовной деятельности, благодаря которой высшие общечеловеческие ценности становятся личностно значимыми для человека. В этом заключается взаимосвязь потребностей и ценностей, которая во многом определяет развитие духовной культуры личности [1, с. 108].

Для создания условий гармоничного развития духовных потребностей и интересов у студентов творческих профессий можно предложить следующую методологическую основу психолого-педагогического сопровождения:

– гуманистическая парадигма (А. Маслоу, К. Роджерс, А.Б. Орлов), ориентирующая на развитие потенциала личности в процессе продуктивного взаимодействия на основе отношений понимания, доверия, любви и творчества;

– личностно-ориентированный подход (Н.Ю. Синягина, И.С. Якиманская), определяющая приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности подростка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, максимальный учет индивидуальных, субъектных и личностных особенностей подростка. С этих позиций сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного студента, логику его развития, а не заданные извне задачи;

– антропологическая парадигма (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев., Б.С. Братусь), предполагающая целостный подход к человеку. Смещение анализа с отдельных функций и свойств (внимание, память, мышление, произвольное и другое) на рассмотрение целостной ситуации развития подростка в контексте его связей и отношений с другими;

– концепция психологического здоровья обучающихся (И.В. Дубровина), рассматривающая в качестве предмета работы практикующего психолога проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства, влияющего на состояние его психологического здоровья;

– теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создание условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество педагога и обучающегося, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом;

– проектный подход в организации психолого-педагогического сопровождения (Е.В. Бурмистрова, М.Р. Битянова, А.И. Красило), ориентирующий на создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

Таким образом, на современном этапе развития общества существует реальное противоречие между потребностью общества в духовно развитых людях, способных к творческому преобразованию общества на основе Истины, Добра и Красоты, и отсутствием социокультурных, экономических условий для удовлетворения этой потребности. Разрешение этого противоречия находится в плоскости разработки теоретических основ развития духовных потребностей и интересов личности. Главным субъектом формирования духовной культуры выступает студент, который, обучаясь в образовательном учреждении среднего звена, должен сформироваться как высокодуховная, креативная личность, способная к созданию собственного Духа (такой вид творчества считается самым высоким). Он должен быть подготовлен к приобретению качеств интеллигентного, благородного, мудрого человека с высокой культурой, что, в свою очередь, обуславливается потребностями общества в создании нового духовного поколения молодежи, способного восстановить утраченные связи между Правдой-Добром-Свободой, которая будет работать для возрождения «культуры жизни», «культуры сердца».

Список литературы

1. Жуков С.М. Психолого-педагогические проблемы формирования духовности у студентов творческих профессий / С.М. Жуков, В.С. Гончарова //

- Вестник Академии гражданской защиты: научный журнал. – Донецк: Академия гражданской защиты МЧС ДНР, 2021. – Вып. 1 (25). – С. 107–113.
2. **Мухина В.С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 1999 – 456 с.
 3. **Теккерей У.** Ярмарка тщеславия / У. Теккерей. – URL: https://librebook.me/vanity_fair/vol1/1 (дата обращения: 24.10.2021).
 4. **Толстых А.В.** Наедине со всеми: психология общения / А.В. Толстых. – Минск : Полымя, 1990. – 208 с.

**Zhukov S.M.,
Goncharova V.S.**

The value of the age characteristics of students of institutions of secondary vocational education in the process of forming mental needs and interests

The article discusses the most important features of the formation the personality of students of institutions of secondary vocational education aged from 14 to 20 years.

It has been substantiated that adolescence is a period of making responsible decisions that determine the future life of a young person: choosing a profession and one's place in life, choosing the meaning of life, developing a worldview and life position, choosing a life partner, creating one's own family.

Key words: *education, age characteristics, adolescence, mental needs, mental interests, formation*

УДК 37.018.1–029:1

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

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

Философские основы семейной педагогики как отрасли научного знания

В статье подчеркнута, что изучение семейной педагогики способствует осмыслению будущими педагогами приоритета семейного воспитания в развитии личности ребенка, формированию родительской и супружеской культуры. Представлен анализ взглядов, педагогических идей известных философов прошлого по вопросам семейственности и семейного воспитания, ставших основой развития семейной педагогики как отрасли научного знания.

Ключевые слова: семья, семейная педагогика, будущие педагоги, философские основы.

Изучение семейной педагогики как отрасли научного знания способствует развитию у будущих педагогов важнейших профессионально-личностных качеств, позволяющих оказывать родителям воспитанников психолого-педагогическую поддержку, взаимодействовать и сотрудничать с их семьями в решении образовательно-воспитательных задач. Освоение семейной педагогики также вносит существенный вклад в подготовку студенческой молодежи к будущему супружеству, в организацию и развитие семьи на духовно-нравственных основах, в развитие родительской культуры. Подготовку к выполнению важнейших семейных ролей – супруга и родителя – важно осуществлять задолго до вступления человека в брак, поскольку это сложный процесс, включающий: осмысление будущими супругами значимости нравственного союза между мужчиной и женщиной, над укреплением которого необходимо непрерывно трудиться; постижение науки по ведению домашнего хозяйства; осмысление значимости выполнения родительской миссии; познание искусства воспитания и др.

Семейная педагогика – относительно новая научная отрасль, однако еще в античной философии возникли теории семейного воспитания, ставшие основой развития этой отрасли. Великие древнегреческие философы не оставили специальных педагогических трудов, но в трактатах о государственном устройстве мыслителями было акцентировано внимание на важности семей-

ного и общественного воспитания молодого поколения как одним из способов укрепления государства.

Педагогические мысли Демокрита (460–360 гг. до н.э.) дошли до нас в виде отдельных афоризмов и не имеют четкой, логической системы, но среди них мы можем найти высказывания относительно семьи и семейного воспитания. Демокрит пишет о том, что отношения между родственниками должны выстраиваться на основе любви и единомыслия, а не на страхе [7, с. 367]. Философ размышляет над воспитанием детей, утверждая, что «больше людей становятся хорошими благодаря упражнению, чем от природы» [7, с. 368]. Надлежащее воспитание ребенка по Демокриту – это важнейшее условие сохранения благосостояния и безопасности семьи. Одним из методов воспитания ребенка является пример благомыслящего отца. «Тот, кто воспитывает в добродетели убеждением и доводами рассудка, окажется лучше, чем тот, кто применяет закон и принуждение» [7, с. 368].

Интерес для развития семейной педагогики представляют воспоминания Ксенофонта о Сократе (469–399 гг. до н.э.), в частности, на основании книги «Домострой» судят о взглядах великого философа на проблемы семьи, брака, взаимоотношений мужчины и женщины, устройства дома, семейной экономики и т.д. Согласно взглядам Сократа, цель брака заключается в соединении мужчины и женщины для полезной совместной жизни, для рождения и воспитания детей, которое является общим делом родителей, чтобы «заручиться как можно лучшими помощниками и кормильцами на старость» [6, с. 219].

Большое значение Сократ отводил «науке» об организации хозяйства в семье как ее экономической основы и благосостояния, которой важно обучиться супругам. Философ четко обозначил их функции: женщине по своей природе свойственно заниматься заботами и трудами внутри дома, а мужчине – внешними делами, поскольку он способен, как сильный пол, переносить военные походы, путешествия, жару, холод и другие трудности. «Средства входят в дом обыкновенно благодаря деятельности мужа, а расходуется большая часть их по распоряжению жены; если ее распоряжения хороши, состояние умножается; если дурны, состояние уменьшается» [6, с. 207–208].

Сократ подчеркивает, что мужчина и женщина нуждаются друг в друге, поскольку оба пола по своей природе не одинаково способны к различным видам деятельности. Соединение их в пару является наилучшим удовлетворением потребностей мужчины и женщины. Философ утверждает, что женщине, которая ответственно выполняет домашние обязанности, нечего бояться того, что в старости она будет меньше пользоваться уважением, напротив, – для мужа она будет лучшим товарищем, и у домочадцев будет пользоваться большим почетом. «Ведь ценность человека для практической жизни... увеличивается не от красоты, а от его внутренних достоинств» [6, с. 223].

Платон (427–347 гг. до н.э.) – ученик Сократа – в работе «Законы» подчеркивает важность упорядочивания не только общественной, но и семейной жизни для лучшего устройства государства. В первую очередь граждане должны осознавать ответственность брачных отношений. Также важно юноше и девушке для блага государства стремиться к осведомленности о семье, в которой воспитывался будущий супруг. Философ считал, что для этой цели

необходимо организовывать хороводные игры, где юноши и девушки могли бы присматриваться друг к другу. Согласно взглядам Платона, приемлемый возраст вступления в брак для девушки 18–20 лет, для молодого человека – 25–35 лет. Философ считал, что, вступая в брак, необходимо в большей степени заботиться не об имущественном равенстве, а о взаимном соответствии будущих супругов.

В отношении воспитания детей Платон также считал важным установить ряд законов, контролируемых государством, чтобы вступившие в брак мужчина и женщина позаботились о том, «чтобы дать государству по мере сил самых прекрасных и наилучших детей» [9, с. 236]. В работе «Государство» Платон подчеркивает значимость правильной организации игр для детей с тем, чтобы они способствовали воспитанию серьезных и законопослушных граждан [9, с. 194]. В «Законах» Платон отмечает, что особенно важным периодом является возраст до 5 лет, когда идет интенсивное развитие тела, что требует особого питания и физических упражнений, способствующих развитию силы, сохранению, укреплению здоровья и красоты. Физические упражнения, как утверждает Платон, оказывают благотворное влияние на душевную добродетель; «спокойное душевное настроение – это немалая часть хорошего состояния души» [9, с. 242].

Платон считал, что для полноценного развития важно воспитывать детей в коллективе сверстников, где они могли бы вместе играть. Для этого мыслитель предлагал создать что-то наподобие детского сада для воспитанников от 3 до 6 лет. За такими стайками детей надлежало присматривать кормилицам из числа скромных и нравственных женщин [9, с. 245].

Аристотель (385–323 гг. до н.э.) – ученик Платона, – излагая мысли о государстве, также уделяет внимание семье, особенностям ее устройства. Философ подчеркивал, что для укрепления государства законодателю, прежде всего, следует позаботиться о порядке брачного союза. Аристотель считал, что надо установить законы, предусматривающие: возраст вступления в брак, соответствие возраста будущих супругов, наличие личностных качеств, способность к зачатию детей, разницу в возрасте с детьми и др.

Особое значение Аристотель придавал воспитанию детей, которое также должно быть подчинено единым законам, поскольку в тех государствах, где нет должного внимания к воспитанию, государственный строй терпит ущерб. Согласно взглядам мыслителя, до 7 лет надлежит воспитывать детей в семье, где должны быть созданы следующие условия: закаливание холодной водой; организация игровой деятельности, причем игр, имитирующих будущие серьезные занятия; поощрение двигательной активности (позволять детям бегать столько, сколько этого требует природа); организация прослушивания рассказов и мифов и др.

Деятельность семьи в отношении выполнения воспитательной функции должна контролироваться должностными лицами – педономами (греч. *paidonómos*, от *país* – дитя и *némo* – управляю), в обязанности которых входит наблюдение за времяпрепровождением детей, подбор рассказов и мифов. С 5 до 7 лет дети должны присутствовать на уроках по тем предметам, которые будут изучать в школе. Таким образом, в соответствии со взглядами

Аристотеля, воспитание детей, даже в дошкольный период, не может быть частным делом и поэтому должно быть подчинено единым для всех законам, выполнение которых способствует укреплению государства [1].

Как было отмечено выше, упомянутые философы не писали специальных работ по педагогике, тогда как Плутарх (46–127 гг. н.э.) стал автором первого педагогического трактата «О воспитании детей». Философ подчеркивал, что хорошее воспитание и правильно поставленное образование является важнейшим делом человека – именно они ведут к совершенству и счастью. Плутарх дает такие практические советы родителям по воспитанию детей: ответственно подходить к выбору учителей (их поведение и репутация должны быть безукоризненными, они должны обладать большим жизненным опытом); проявлять заботу о здоровье, отдавая детей в гимнастические школы; воспитывать добрые стремления убеждениями, словом, а не телесными наказаниями и дурным обращением; использовать в качестве метода поощрения похвалу; чередовать умственный труд и отдых; активно участвовать в воспитании детей, а не отдавать это полностью на попечение учителя [3].

В трактате «Наставления супругам» Плутарх дает очень важные советы для организации счастливого брака, которые не утратили актуальности и в современных условиях. Приведем некоторые из наставлений философа:

1. Молодоженам следует остерегаться разногласий, бережно относиться к чувствам друг друга... Если брак основан на взаимной любви, то образует единое целое.

2. Супругам важно совместно обсуждать различные дела при очевидном главенстве мужа в их решении.

3. Мужьям важно разумными доводами убеждать жен.

4. Не ругаться мужу и жене при посторонних.

5. Жене проявлять с мужем единокорие и сходство.

6. Жене следует болеть за дела мужа, а мужу за дела жены.

7. В супружестве женщине необходимо полагаться не на красоту и положение, а на нравственные качества, которыми она может по-настоящему привязать к себе мужа.

8. Злобе и вспыльчивости не место в супружеской жизни.

9. Справедливый муж повелевает женою не как хозяин собственностью, а как душа телом; считаясь с ее чувствами.

10. Умная жена, пока разгневанный муж кричит и бранится, хранит молчание, и лишь когда он умолкает, заводит с ним разговор, чтобы смягчить его и успокоить.

11. Муж, созревший для философии, должен для супруги, подобно пчеле, отовсюду собирать все хорошее и приносить домой, делиться с ней и беседовать, знакомя со всем лучшим, что прочитал или услышал [10].

Несомненный интерес для развития семейной педагогики как отрасли научного знания представляют педагогические взгляды римского мыслителя Квинтилиана (ок 35 г. – ок 96 г. н.э.). В трактате «О воспитании оратора» он дает ценные рекомендации в отношении домашнего воспитания мальчиков. Для философа воспитание будущего оратора должно начинаться с первых дней жизни: «Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить

на него самые лучшие надежды» [3]. Мыслитель утверждает, что дети подают блестящие надежды, однако недостаток воспитания является причиной того, что они с годами исчезают. Первые три года малыш проводит с кормилицей, но и в этот период следует, чтобы женщина, которой доверили воспитание ребенка, наставляла его на хорошее. Квинтилиан выдвигал такие требования к кормилице: она должна быть разумным и нравственным человеком, говорить правильно. Выбор педагогов родителями также должен быть ответственным: они должны быть знающими людьми в деле воспитания и обучения.

Квинтилиан считал, что педагогу следует знать природу ребенка для того, чтобы индивидуально подходить к процессу его развития. Мыслитель советует разумно чередовать отдых и занятия, чтобы дети проявляли охоту к обучению. Для отдыха целесообразным является использование детских игр, однако Квинтилиан предостерегает, чтобы все было в меру – игры не должны выработать привычку бездельничать. Мыслитель осуждает телесные наказания, поскольку они унижают и оскорбляют ребенка [3].

Таким образом, по Квинтилиану, воспитание будущего оратора во многом определяется организацией семейного воспитания, разумного выбора педагога, выбора методов воспитания, а также учета природных особенностей ребенка и его дарований.

Интерес для семейной педагогики представляют размышления французского философа эпохи Возрождения М. Монтеня (1533–1592) – автора труда «Опыты», в котором изложены размышления о воспитании детей. Философ считал воспитание той областью, где человеческое познание встречается с наибольшими и наиважнейшими трудностями. Подтверждением являются такие мысли ученого: «Склонности детей в раннем возрасте проявляются так слабо и так неотчетливо, задатки их так обманчивы и неопределенны, что составить себе на этот счет определенное суждение очень трудно» [8].

Прежде всего, М. Монтень советует родителям ответственно подходить к выбору наставника, имеющего добрый нрав, ум, способного направить ребенка в сторону наилучшего и полезнейшего, используя новые способы обучения. Философ дает ряд рекомендаций наставнику, выполнение которых, с его точки зрения, будет способствовать успешности воспитания ребенка (мальчика):

- пробуждать любознательность;
- обучать наукам для просвещения, обогащения и украшения души;
- способствовать проявлению склонностей; заботиться о понимании смысла изучаемого;
- развивать речь как отражение совести и нравственности;
- учить вступать в беседу, подбирать доводы, отдавая предпочтение более точным и кратким;
- создавать условия по оттачиванию и отшлифовыванию ума воспитанников в соприкосновении с умами других людей;
- закалять не только душу, но и тело воспитанников тяжелыми и суровыми упражнениями (приучать к поту и холоду, к ветру и жгучему солнцу, ко всем опасностям, которые надлежит презирать воспитаннику);
- отказаться от насилия и принуждения в воспитании и образовании;

– приучать к чтению с удовольствием и др.

М. Монтень, резюмируя свои размышления о воспитании, подчеркивает: «самое главное – это прививать вкус и любовь к науке; иначе мы воспитаем просто ослов, нагруженных книжной премудростью. Поощряя их ударами розог, им отдают на хранение торбу с разными знаниями, но для того, чтобы они были действительным благом, недостаточно их держать при себе, – нужно ими проникнуться» [8].

В наследии И. Канта (1724–1804) также можно найти интересные размышления о браке, семье и о воспитании детей. Ученый определяет брак как правовой договор, подчеркивая значимость осознанности и добровольности в создании союза как со стороны мужчины, так и женщины. Моральный аспект брака И. Кант выражает таким образом: «отношение между вступающими в брак – это отношение равенства владения и как лицами, взаимно обладающими друг другом, и как имуществом...» [5, с. 193]. Сожительство мужчины и женщины не является браком, поскольку не закреплено законом, предписывающим обязательства супругов друг перед другом. В отношении воспитания детей философ пишет: «мужчина и женщина не могут произвести на свет ребенка как свой совместный продукт, не взяв на себя по отношению к ребенку и по отношению друг к другу обязательство содержать его...» [5, с. 288].

Основным принципом, по И. Канту, согласно которому должно планироваться воспитание детей, является его направленность на будущее, на улучшение мира и человеческого рода. Это возможно при условии, что родители дают лучшее воспитание, чем они имели и не приспособляют детей к современным жизненным условиям, какими бы плохими они не были. Философ считал, что правильный план воспитания реализует цель достижения всеобщего блага и совершенства, которое является назначением человечества и для достижения которого оно имеет необходимые предпосылки. Чтобы дети были лучше своих родителей, последним необходимо изучать педагогику и осуществлять воспитание, предоставляя им примеры, по образцу которых они должны строить свое поведение. И. Кант советует родителям: «Все доброе, что есть на свете, берет свое начало в хорошем воспитании. Необходимо, однако, чтобы ростки добра в человеке все более и более развивались, ибо в естественных склонностях человека мы не обнаруживаем злых начал. Только неуправляемое, не подчиняемое никаким принципам поведение порождает зло» [2]. Хорошее воспитание – это то, которое дисциплинирует человека, культивирует обучение и становление поведения, делает его ответственным и социально ценным, обеспечивает нравственное развитие.

И. Кант размышляет о преимуществах семейного и общественного воспитания. В отношении семейного философ утверждает, что оно является важным в жизни ребенка, однако не всегда родители уделяют должное внимание своим детям, отдавая их на попечение посторонним людям. Тогда дети оказываются в ситуации, когда необходимо приравниваться и к требованиям воспитателей, и к прихоти родителей. К тому же семейное воспитание, унаследовав прошлый опыт поколений, зачастую возрождает ошибки, которые закрепляются в новых поколениях и разрушительно влияют на семейные отношения. Общественное воспитание, по И. Канту, призвано обеспечить фор-

мирование людей, которые в будущем смогут обеспечить хорошее семейное воспитание [2].

Значительное внимание проблеме брака, семьи и воспитания детей уделил русский мыслитель В.С. Соловьев (1853–1900). В работе «Оправдание добра» он рассматривает нравственную организацию человечества во имя всеединого Добра как взаимодействие различных человеческих единиц и групп, частные потребности и деятельность которых уравниваются в результатах общего значения и ведут к относительному совершенствованию целого. Человек как субъект совершенствования относится к трем группам, восполняющим его личную жизнь: семья, отечество и человечество. Развитие последней группы может осуществляться лишь при условии одухотворения семьи и отечества. Поэтому В.С. Соловьев делает акцент на важности природной связи трех поколений (деды, родители и дети), которая должна быть превращена в безусловно-нравственную путем одухотворения семейной религии, брака и воспитания.

Философ отмечает, что предметом семейной религии является старшее поколение, ушедшее из жизни, и с которым живущее поколение устанавливает духовное взаимодействие через молитвы и таинства. Обе стороны помогают друг другу в достижении вечного блага.

Если религиозное взаимодействие с ушедшими предками (почитание) связывает человека с совершенным Добром через прошедшее, то истинный брак имеет такое же значение для настоящего и срединного момента жизни. По В.С. Соловьеву, женщина является сосредоточенной сущностью целой природы, окончательным выражением материального мира в его внутренней страдательности, как готового к переходу в новое, высшее царство – к нравственному одухотворению. В нравственном браке женщина признается как ценная личность, как необходимое восполнение индивидуального человека до его истинной целостности. Мужчина является носителем «деятельности собственно человеческой, определяемой безусловным смыслом жизни, к которому через него приобщается и женщина. А он, в свою очередь, обязан ей возможностью непосредственной ближайшей реализации этого смысла, или абсолютного добра» [12, с. 575]. Отношения между мужчиной и женщиной состоят: в физическом влечении, обусловленном природой организма; во влюбленности; в деторождении. В.С. Соловьев подчеркивает, что совершенным брак становится как следствие именно нравственного союза между мужчиной и женщиной, над укреплением которого они сознательно трудятся вместе, направляя союз к внутреннему возрождению в них целого человека по образу и подобию Божию [12, с. 577].

Основной функцией духовно-организованной семьи, по В.С. Соловьеву, является воспитание детей, которое включает традиционный компонент, обеспечивающий передачу подрастающему поколению двоякого наследия: во-первых, все положительное, что добыто человечеством, все результаты исторического сбережения; во-вторых, способность и готовность воспользоваться этим основным капиталом для общего блага, для нового приближения к высшей цели. Традиционный компонент воспитания должен быть нераздельно связан с прогрессивным компонентом, что дает возможность детям быть лучше родителей и совершенствовать свою семью [12, с. 581].

Интерес для семейной педагогики представляют размышления В.В. Розанова (1856–1919). В книге «Семейный вопрос в России» философ обозначает значимость семьи для человека и его духовного сохранения таким образом: «Священнее семьи вообще ничего нет, священнее брака вообще ничего в человеческих делах нет. С этою мыслью: трудись, трудитесь. Сади, пересаживай, вводи нововведения, только бы «расцвела семья», были «счастливы люди» [11]. По В.В. Розанову, брак – не договор, а таинство, в котором столько же любви, сколько и долга. Брачный союз должен регулироваться законами, соблюдение которых позволяет супругам созидать цельный духовный и физический мир, в котором присутствует «невольное влечение и вольная мысль; и слепой инстинкт, и разъедающая критика; и подъем духа, и возбуждение плоти; и теплое очарование, и холодный расчет; и азарт игрока, и технический житейский опыт...» [11]. Семья, по В.В. Розанову, является краеугольным камнем общества, где супруги обязаны произвести себе подобных, воспитать детей так, чтобы они были лучше родителей, «иначе мир попятится назад», чтобы последующие поколения были подготовлены к достойному выполнению назначения человека на земле. Только основанный на любви союз мужчины и женщины дает, по мнению мыслителя, гарантию воспитания хорошего потомства и счастливого брака до глубокой старости.

Особенно ценны размышления В.В. Розанова о роли мужчины и женщины, поскольку они обусловлены изменениями, происходящими в обществе и оказывающими влияние на развитие семьи, в частности, отношения супругов. Одну из причин упадка семьи философ видит в том, что наше общество длительное время находилось под влиянием мысли о несущественности физических, психологических и нравственных различий мужчины и женщины и, таким образом, не влияющих на их взаимоотношения, на строй семьи и общественной жизни. В погоне за мужским высшим идеалом (общественная и государственная деятельность) женщину перестали увлекать скромные обязанности жены, матери и хозяйки. В.В. Розанов уточняет, что нет ничего плохого в том, что женщина хочет получить образование и быть специалистом в той или иной области, но для нее это стало неизмеримо выше, идеальнее, чем роль, указанная ей природой, историей, религией и здравым смыслом. Результатом таких устремлений женщины является приобретение качеств, свойственных мужчинам и потеря женственности. Однако, по мнению В.В. Розанова, полностью женщине не удалось «трансформироваться», поскольку препятствуют различия между мужчиной и женщиной, заложенные природой. Философ подчеркивает, что вина за то, что женщина оторвалась от мысли о семье, лежит на мужчинах, внушивших им, «что не в детской, кабинете, столовой и спальне, словом, – не дома мы ее чтим и любим, а только в общественных собраниях» [11].

Таким образом, духовное оздоровление семьи, по В.В. Розанову, состоит в заключении брака по любви, в воспитании детей на основе любви, в духе целомудрия и святости семьи. Преодоление духовного кризиса семьи философ видит в возвращении женщине традиционной роли жены, матери, хозяйки, а также изменении мужского идеала женщины.

Не утрачивает актуальности в современных условиях развития семьи как социального института положения и выводы о браке и семейном воспитании И.А. Ильина (1883–1954). В работе «Путь духовного обновления» ученый под-

черкивает, что семья начинается с брака; она является естественным и в то же время священным союзом, построенном на любви, вере и свободе, призванном обучать детей первым совестным движениям сердца и подниматься от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения – родине и государству. И.А. Ильин выдвигает концепцию двух семей, в которых пребывает человек. Первая – это семья, созданная его отцом и матерью, как дар судьбы, во многом определяющая дальнейший путь развития человека, его склонностей и талантов. Именно в родительской семье «пробуждаются и начинают разворачиваться дремлющие силы личной души; здесь ребенок научается любить, верить и жертвовать; здесь слагаются первые основы его характера; здесь открываются в душе ребенка главные источники его будущего счастья и несчастья; здесь ребенок становится маленьким человеком, из которого впоследствии развивается великая личность или, может быть, низкий проходимец» [4, с. 128]. Во второй, – созданной в определенном возрасте семье, человек сам моделирует ее благополучие, рождает и воспитывает своих детей. И.А. Ильин называет семью живой «лабораторией» человеческих судеб, возникающей от природы и функционирующей на иррациональных основах; это место, в котором люди не подчинены определенной творческой цели, а просто живут, «удовлетворяют свои собственные потребности, изживают свои склонности и страсти и то удачно, то беспомощно несут последствия всего этого» [4, с. 129].

И.А. Ильин подчеркивает, что оскудение духовности человека, переживаемый им духовный кризис, в первую очередь, отражается на семье, подрывая ее духовные основы, тем самым, лишая чувства взаимной духовной принадлежности, сплачивающей членов семьи в единое целое. Слабеющая и разлагающаяся семья, как больная клетка, распространяет духовный недуг на государство – организм, состоящий из множества семей. Духовное оздоровление семьи И.А. Ильин видит, прежде всего, в заключении брака на основе любви. Только так человек может обрести счастье и дать счастье детям, научить их любить [4].

Безусловно, воспитание детей в семье является важнейшей задачей родителей, их духовным призванием, способом обогащения жизни своего народа и фактором духовного оздоровления государства. С точки зрения И.А. Ильина, основной задачей семейного воспитания является открытие родителями для ребенка доступа ко всем сферам духовного опыта, чтобы его духовное око «открылось на все значительное и священное в жизни; чтобы его сердце, столь нежное и восприимчивое, научилось отзываться на всякое явление Божественного в мире и в людях» [4, с. 142]. Результатом воспитания ребенка являются заложенные родителями основы духовного характера и его способность к самовоспитанию.

И.А. Ильин подчеркивает, что важным периодом духовного пробуждения ребенка, утверждением его духовного достоинства и свободы являются первые пять-шесть лет жизни. Философ считает, что именно в этот период важно, чтобы в душу ребенка проникало как можно больше любви и радости. Ребенка не следует баловать, изнеживать и потакать капризам, но заботиться о том, чтобы его радовал мир «от солнечного луча до нежной мелодии, от жалости, сжимающей сердце, до прелестной бабочки, от первой, лепетом ска-

занной молитвы до героической сказки и легенды...» [4, с. 145].

Итак, в соответствии с выводами И.А. Ильина, будущее человечества закладывается в семье, заменить которую невозможно ни детскими садами, ни детскими домами и приютами, поскольку главной силой семейного воспитания является чувство кровной любви.

Таким образом, философское наследие содержит ценные для развития семейной педагогики мысли в отношении заключения брака, организации семьи и воспитания детей, а именно:

– брак – это осознанный, добровольный, основанный на любви и долге союз мужчины и женщины, регулируемый государственными законами, позволяющий супругам созидать цельный духовный и физический мир и наилучшим образом удовлетворять свои потребности;

– подготовка молодых людей к браку является одним из важных условий их счастливой семейной жизни и включает: изучение тонкостей общения с представителями противоположного пола; осмысление будущими супругами значимости нравственного союза между мужчиной и женщиной, над укреплением которого необходимо непрерывно трудиться; соблюдение добрачной невинности будущих супругов; постижение «науки» об организации хозяйства в семье как основы ее экономического благосостояния; постижение науки о воспитании детей в семье (выбор наставника, методов воспитания, учет природных особенностей ребенка, его дарований и т.д.) и др.;

– целью брака и одной из важнейших функций семьи является надлежащее воспитание детей как условие сохранения благосостояния и безопасности семьи и государства. Воспитание детей в семье не может быть частным делом (Аристотель); оно должно регулироваться рядом государственных законов, «чтобы дать государству по мере сил самых прекрасных и наилучших детей» (Платон). Результатом мудрого и разумного воспитания ребенка в семье являются заложенные родителями основы духовного характера и его способность к самовоспитанию (И.А. Ильин).

Список литературы

1. **Аристотель.** Сочинения : в 4-х т. Т. 4 / Аристотель; пер. с древнегр., общ. ред. А.И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
2. **Бим-Бад Б.М.** Лекции Иммануила Канта «О педагогике» : перевод и комментарий [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf.
3. **Глебовский В.А.** Древние педагогические писатели в биографиях и образах [Электронный ресурс] / Владимир Александрович Глебовский. – СПб. : Типография П.П. Сойкина, 1903. – 144 с. – Режим доступа: <http://chamo.lib.tsu.ru/lib/item?id=chamo:342748&theme=system>.
4. **Ильин И.А.** Путь духовного обновления / И.А. Ильин; сост., авт. предисл.; отв. ред. О.А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2011. – 1216 с.
5. Кант И. Сочинения в шести томах / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. (Философ. наследие). – Т. 4. – Ч. 2. – 478 с.
6. **Ксенофонт.** Воспоминания о Сократе / Ксенофонт. – М. : Наука, 1993. – 378 с.

7. **Лурье С.Я.** Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования / С.Я. Лурье. – Л. : Наука, 1970. – 664 с.
8. **Монтень М.** Опыты. Избранные произведения [Электронный ресурс] : В 3 т. – Т. 1. / М. Монтень; пер. с фр. – М. : Голос, 1992. – 384 с. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001001/st000.shtml>.
9. **Платон.** Сочинения в 4-х т. – Т. 4. / Платон; под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса; пер. с древнегр. – М. : Мысль, – 1984. – 654 с.
10. **Плутарх.** Моралии [Электронный ресурс] / Плутарх. – М. : ЭКСМО-пресс ; Харьков : Фолио, 1999. – 1117 с. – (Антология мысли). – Режим доступа: <https://ru.scribd.com/document/369315146/Моралии-Плутарх>.
11. **Розанов В.В.** Семейный вопрос в России [Электронный ресурс]: В 2-х т. Т. 1. / В.В. Розанов. – СПб., 1903. – 312 с. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_sem_vop1.html.
12. **Соловьев В.С.** Оправдание добра / отв. ред. О.А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656 с.

**Chebotareva I.V.,
Chebotareva E.V.**

Philosophical basis of family pedagogics as a field of scientific knowledge

The article emphasizes that the study of family pedagogics contributes to future teachers' comprehension of the priority of family education in the development of children's personality, the formation of parent and spousal culture. The analysis of the views, pedagogical ideas of famous philosophers of the past on family formation and family education, which became the basis for the development of family pedagogics as a branch of scientific knowledge is presented.

Key words: *family, family pedagogics, future pedagogues, philosophical basis.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК: 378.015.31:316.485.6+316.628

Горбулич Ирина Александровна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры документоведения и архивоведения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
gorbulich@rambler.ru

Формирование конфликтологической готовности будущих документоведов в процессе делового взаимодействия

Статья посвящена специфике разрешения конфликтной ситуации в процессе делового взаимодействия. В данном исследовании определяется понятие конфликта в рамках делового взаимодействия. Также раскрыто понятие «конфликтологическая готовность будущих документоведов». С целью формирования исследуемого качества, в статье предложены определенные интерактивные мероприятия, способствующие повышению уровня конфликтологической готовности будущих документоведов.

Ключевые слова: конфликт, готовность, конфликтологическая готовность, документовед, деловое взаимодействие.

Продуктивность производственной сферы любой направленности осуществляется посредством субъект-субъектного взаимодействия. Данный процесс является фундаментом, на котором основывается производственный результат в любом его проявлении. Делопроизводственная деятельность является ключевой в существовании и функционировании любой организации. Отметим, что успех и результативность данной деятельности напрямую зависят от грамотно выстроенного алгоритма осуществления позитивного делового взаимодействия.

Однако процесс межличностного взаимодействия, осуществляющийся во время деловых мероприятий, не всегда функционирует в позитивном русле. Происходит столкновение противодействующих сторон делопроизводственной деятельности, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Поэтому будущему документоведу важно быть готовым грамотно направить процесс конфликтного взаимодействия в конструктивное русло, а также владеть соответствующими способами и методами управления конфликтом для дальнейшего позитивного его разрешения. Исходя из этого, целью данной статьи является формирование конфликтологической готовности будущих документоведов в процессе осуществления делового взаимодействия.

Отметим, что проблема изучения конфликта как социального явления производственной деятельности в научном пространстве исследуется достаточно недавно, но очень быстро набирает свои обороты. Хочется отметить

ряд работ, в которых раскрыта проблема возникновения конфликта в процессе межличностного взаимодействия, а именно: Н. Гришина, А. Живага, Дж. Скотт, Л. Максимова, П. Сергоманов, Б. Хасан и др.

Также отметим ученых, исследования которых раскрывают сущность профессиональной деятельности и компетентности будущих документоведов. Среди них: И. Баштанар, Р. Кованова, А. Сокова, А. Стрельникова и др.

Работы Л. Березовской, А. Бисембаевой, Г. Болтуновой, В. Лешер, А. Шавыриной и др. наиболее полно отражают специфику понятия готовности будущих специалистов к продуктивному осуществлению профессиональной деятельности, в частности, к разрешению конфликтных ситуаций в рамках производственной сферы.

Область делопроизводства напрямую связана с осуществлением межличностного делового взаимодействия. В профессиональном стандарте по направлению подготовки «Документоведение и архивоведение» четко обозначены сферы профессиональной направленности будущего документоведа. Среди них можно выделить две основных сферы профессиональной деятельности будущего документоведа, а именно: сфера организационного и документационного обеспечения управления организациями различных форм собственности и сфера архивной деятельности, в частности, государственных и муниципальных архивов, архивов организаций различных форм собственности. Также в профессиональном стандарте обозначены возможные профессии будущего документоведа. Среди них нами были выделены следующие ключевые профессиональные направления: секретарь-администратор, делопроизводитель, помощник руководителя, заместитель руководителя организации по вопросам управления документацией, руководитель подразделения по документационному обеспечению управления, заведующий архивом и др. [2].

Анализируя специфику данной профессии, мы можем утверждать, что деловая коммуникация является одной из ключевых составляющих профессиональной готовности, на которой основывается производственная деятельность будущего документоведа. Как правило, в коммуникативных ситуациях достаточно часто происходит столкновение интересов личностей. Это объясняется психологическими особенностями человека и его условиями существования в социуме. Поэтому такой аспект, как конфликтологическая готовность не является исключением, а, наоборот, составляет основу продуктивного осуществления процесса делового взаимодействия, в рамках профессиональной деятельности будущего документоведа.

Для более полной характеристики изучаемой проблемы рассмотрим феномен понятия «конфликт». Так, Б. Хасан характеризует конфликт как «специальную организованность взаимодействия, которая позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счет процесса поиска или создания ресурсов и средств разрешения представленного в столкновении противоречия» [7, с. 60]. Также ученый подчеркивает, что к основным характеристикам конфликта относятся не только его операциональные конструкции, но и предшествующие им, сопровождающие их, психологические состояния (отношения, переживания), которые сохраняются после осуществления конфликта [Там же].

Ряд ученых (Н. Гришина, Г. Зиммель и др.) характеризуют конфликт как соперничество сторон, которые стремятся занять позицию, противоположную занимаемой позиции оппонента. Конфликтной ситуацией, возникающей в организации, можно назвать противоречие между интересами сторон, проявляющееся в процессе социально-трудовых отношений [3; 4].

В своих исследованиях Б. Хасан отмечает, что для успешного разрешения противоречия должны превратиться в действия в процессе своего столкновения, через который они и проявляются. Автор отмечает, что позитивная функция конфликта в том и заключается, что через противоречие возникает возможность разрешения конфликта как факта. Однако в функциональном подходе процесса разрешения конфликта его позитивная функция отходит на второй план. Главную позицию занимает разрушительная, деструктивная функция, что приводит к неудовлетворенности и раздражению участников конфликта [7, с. 43].

В работах Н. Гришиной наиболее полно отражается специфика конфликта. Так, автор отмечает, что содержание понятия конфликта раскрывается через состояние открытой борьбы; возникновение дисгармонии, и как следствие, столкновения субъектов; процесс психологической борьбы, возникающей как результат одновременного функционирования взаимно исключающих потребностей. Важным аспектом является то, что в процессе конфликта его участники испытывают «... эмоциональное напряжение, возникающее в результате столкновения противоположных импульсов или неспособности согласовать, примирить внутренние импульсы с реальностью или моральными ограничениями» [3, с. 16].

Важной для нашего исследования является теория Б. Хасана, касающаяся функционального описания конфликта. Согласно данной теории, ученый выделяет три стороны проявления конфликта:

1. Функционирование конфликта как целостного явления в определенной ситуации, которое может проявляться как в позитивном русле, так и в негативном. В данном контексте конфликт может рассматриваться как конструктивный, выполняющий полезную функцию для общества, так и деструктивный.

2. Внутренний анализ и сущностное описание присущих конфликту функций с целью поиска возникших затруднений и нового ресурса для их преодоления. Данный аспект можно назвать процессом преобразования ситуации из трудности в задачу.

3. Процесс удержания противоречия в определенной форме, позволяющей осуществлять операции разрешения конфликтной ситуации [7, с. 44].

Исходя из вышесказанного, конфликт в рамках делового взаимодействия можно определить как деструктивный социальный процесс, возникающий в результате столкновения субъектов, имеющих несовпадающие позиции. В процессе функционирования конфликта документоведу необходимо быть готовым преобразовать возникшее деструктивное явление в конструктивное и направить его в позитивное русло. Данная профессиональная готовность может определять как конфликтологическая готовность, сущность которой мы далее рассмотрим.

Для более точной характеристики конфликтологической готовности считаем необходимым раскрыть понятие «готовность» к выполнению какой-либо профессиональной деятельности.

Ряд ученых (Н. Бордовская, Ю. Забродин, Э. Зеер, Ю. Неймер, В. Сериков и др.) рассматривают готовность как четкую установку личности к продуктивному выполнению какой-либо деятельности, а также совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения поставленных профессиональных задач. В свою очередь, В. Иванов рассматривает готовность как комплекс интегрированных свойств и качеств личности, подготовленность к осуществлению важных профессиональных функций [5, с. 56].

Изучая ключевое понятие «конфликтологическая готовность», мы опирались на исследования Г. Болтуновой, А. Бисембаевой, Н. Кузьминой, В. Сластенина и др. [1; 5; 6]. Так, учеными феномен «конфликтологическая готовность» раскрывается как совокупность личностных и профессиональных качеств, необходимых для осуществления производственной деятельности, а также позволяющих успешно действовать в ситуации конфликта. К таким качествам ученые относят: умение видеть и осознавать конфликт, умение прогнозировать и оценивать его последствия, умение осуществлять коррекцию конфликтной ситуации, умение переводить конфликт с деструктивной позиции в конструктивную.

А. Бисембаева, исследуя процесс формирования конфликтологической готовности, характеризует ее как «... интегративное личностное качество и результат процесса профессиональной подготовки специалиста» [1, с. 47]. Также она указывает на то, что конфликтологическая готовность выражается стремлением субъекта к овладению знаниями и технологией решения конфликтов [Там же].

Опираясь на исследования вышерассмотренных ученых, мы можем определить конфликтологическую готовность будущих документоведов как интегративное личностное качество, выступающее как совокупность мотивации к осуществлению позитивной трудовой деятельности, знаний о сущности конфликта в делопроизводственной сфере и умений преобразовать деструктивное явление, возникшее в процессе делового взаимодействия, в конструктивное.

Обозначим, что процесс формирования конфликтологической готовности будущих документоведов в ходе делового взаимодействия реализуется в рамках специализированных дисциплин профильной направленности путем внедрения определенных интерактивных мероприятий, которые позволят создать ситуации, максимально приближенные к условиям будущей профессиональной деятельности студентов.

Итак, с целью формирования конфликтологической готовности будущих документоведов в процессе делового взаимодействия мы предлагаем такие интерактивные мероприятия, как: проблемные лекции, интерактивные семинары, мозговой штурм, круглый стол, кейс-метод, психологические тренинги, деловые игры, а также разработку серии задач для ознакомительной и производственной практик, направленных на развитие у студентов умения осуществлять конструктивное деловое взаимодействие.

Результаты проведенного нами исследования позволяют сделать некоторые выводы о том, что профессиональная деятельность, в частности, сфера делопроизводства, не может функционировать без возникновения конфликтного явления. Отметим, что конфликтное противоречие является основой саморазвития индивида и социальных систем, поэтому будущий документовед должен не избегать конфликтных ситуаций, а, напротив, уметь направлять их в конструктивное русло. Отметим, что сама сущность делопроизводственной деятельности основана на постоянном взаимодействии субъектов, и не всегда положительном, на что влияет человеческий фактор. Однако любое субъективное взаимодействие должно осуществляться в русле цивилизованных правил социального общества, что является признаком качественной профессиональной подготовки документоведа, которая во многом определяется уровнем формирования его конфликтологической готовности.

Список литературы

1. **Бисембаева А.К.** Формирование конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бисембаева Асем Кумаровна. – Челябинск, 2020. – 233 с.
2. **Государственный образовательный** стандарт высшего образования по направлению подготовки 46.03.02. Документоведение и архивоведение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lgpu.org/sveden/eduStandarts/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 03.01.2022.
3. **Гришина Н.В.** Психология конфликта. 2 изд. перераб. и доп. / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
4. **Зиммель Г.** Конфликт современной культуры / Г. Зиммель. – ПТг : Начатки знаний, 1923. – 1с.
5. **Иванов В.П.** Человеческая деятельность / В.П. Иванов. – М. : Воспитание. Образование. Педагогика. – 2017. – 180 с.
6. **Сластенин В.А.** Педагогика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
7. **Хасан Б.И.** Конструктивная психология конфликта : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Б.И. Хасан. – М. : Юрайт, 2018. – 204 с.

Gorbulich I.A.

Formation of conflictological readiness of future document specialists in the process of business interaction

The article is devoted to the specifics of conflict resolution in the process of business interaction. This study defines the concept of conflict within the framework of business interaction. The concept of "conflictological readiness of future document scientists" is also disclosed. In order to form the quality under study, the article suggests certain interactive activities that contribute to increasing the level of conflictological readiness of future document scientists.

Key words: *conflict, readiness, conflictological readiness, documentologist, business interaction.*

Дрепина Ольга Борисовна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
drepinaolga@mail.ru

Методологические подходы к исследованию проблемы профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства

Автор статьи обосновывает выбор методологических подходов к исследованию проблемы профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства, применяемых на различных уровнях методологического анализа. Дается краткое описание каждого из них с точки зрения их осуществления в теоретических исследованиях и в практическом решении проблемы.

Ключевые слова: методологические подходы, профессиональное воспитание, будущие специалисты сферы музыкального искусства.

Важность определения методологических подходов к исследованию тех или иных педагогических явлений, процессов не вызывает сомнения, так как от их выбора зависит объективность результатов исследования. Основными требованиями к выбору методологических подходов является их соответствие сущности и характеру изучаемого явления; их функционирование, способствующее целостности научного исследования; дифференциация подходов с точки зрения их осуществления в теоретических исследованиях и в практическом решении проблемы.

Методологический подход представляет собой совокупность определенных идей, понятий, способов деятельности. Профессиональное воспитание – процесс формирования нравственного облика, профессиональных мотивов, интересов, ценностей, а также профессиональной компетентности, мобильности современного профессионала, развития его профессиональной культуры, обеспечивающей высокое качество трудовой деятельности, успешность социальной адаптации, конкурентоспособность на рынке труда и формирующей его как субъекта труда и профессиональной культуры [1].

Проблемам теории и практики профессионального воспитания посвятили диссертационные исследования ученые-педагоги: Л.М. Авдеева, В.И. Белов, А.П. Бредихин, В. Василики, И.В. Вяткина, О.Г. Заец, Р.М. Каримова, А.М. Кузьмин, М.А. Ларина, В.Н. Мезинов, Е.Г. Огольцова, О.В. Парахина, С.М. Салов, А.М. Сафина, Л.А. Хакимова, Л.Б. Ценаев и другие.

Констатируя существенный вклад ученых в разработку общих основ проблемы воспитания студенческой молодежи, заметим, что все изученные нами, обобщенные и систематизированные исследования содержат богатый

теоретико-методологический, организационно-методический и научно-практический материал. Однако всесторонний анализ литературных источников показал, что проблема профессионального воспитания студентов в области музыкального искусства, культуры и художественного образования требует специального, целостного и системного исследования с использованием соответствующих методологических подходов.

Проблема переосмысления воспитательной составляющей высшего образования акцентирует внимание на использовании разнообразных средств воздействия, среди которых – средства искусства, в частности музыкального искусства, которые могут существенно обогатить формы и методы профессиональной подготовки будущих специалистов той или иной сферы, в том числе сферы музыкального искусства, как представителей исполнительских направлений и профилей подготовки, так и будущих педагогов в области художественного образования.

Особую актуальность приобретают вопросы, связанные с использованием возможностей осуществляемой в образовательной среде вуза профессиональной деятельности будущего специалиста сферы музыкального искусства (учебной, учебно-практической, научно-исследовательской, художественно-творческой, музыкально-просветительской, концертно-исполнительской) для профессионального самоопределения студента, его профессионального становления, профессиональной адаптации в процессе профессионального воспитания, обеспечивающего его развитие как субъекта профессиональной деятельности, способствующего формированию профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, влияющих на его успешное трудоустройство и ведущего к развитию его нравственности, духовности, профессиональной культуры.

Специфические особенности профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства обусловлены сложной многогранной структурой их профессиональной деятельности, направленной на обогащение духовного мира человека (слушателя, обучающегося), самообогащение, формирование и развитие в нем нравственно-эстетических взглядов, эмоционально-чувственной сферы, интереса и потребности в углублении познания достижений отечественной и мировой культуры и искусства, развитие творческих способностей, готовности к целенаправленному преобразованию действительности. Поэтому будущий музыкант в процессе профессиональной подготовки должен стать не просто грамотным, образованным специалистом, но и творческой личностью, носителем высоких духовно-нравственных и эстетических ценностей.

Исследуя профессиональное воспитание как педагогический феномен и цель музыкально-педагогического образования, мы рассматриваем его на различных уровнях методологического анализа (по Э.Г. Юдину): *философском*, представленном общими принципами познаний и категориальным строем науки в целом; *общенаучном*, содержащем теоретические концепции, применимые к большинству научных дисциплин; *конкретно-научном*, представляемом совокупностью методов, принципов исследования в конкретной специальной отрасли науки и образования; *технологическом*, включающем в

себя методика, технику исследования, обеспечивающие получение достоверного эмпирического материала и его обработку.

Методологической основой нашего исследования являются философские положения материалистической диалектики: единичного, особенного и общего; единства и развития; философские идеи целостности, взаимосвязи, взаимообусловленности, всестороннего изучения явлений и процессов; положения философии и антропологии, касающиеся различных сфер жизнедеятельности человека; философско-культурологическое положение о биосоциальной природе личности; понимания личности как активного субъекта развития и деятельности, детерминированной объективными и субъективными факторами; философские, социологические, психологические и педагогические идеи и выводы в контексте общественных тенденций модернизации высшего образования и требований к качественной подготовке будущих специалистов; законы и категории научного познания, позволившие нам определить логику исследования, определить его понятийно-терминологическое поле, научный аппарат и структуру.

В процессе исследования проблемы и попытки дальнейшей разработки теории профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства перед нами встала необходимость применения целого ряда методологических подходов. Прежде всего, *системного* подхода (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Н.В. Бордовская, С.А. Дружилов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин), позволяющего на общенаучном уровне методологии исследовать профессиональное воспитание будущих специалистов сферы музыкального искусства и художественного образования как системный целенаправленный процесс, имеющий определенную структуру и этапы развития, характеризующийся целостностью, включенностью в состав систем более высокого уровня, ориентированный на выделение в нем интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений.

Базисным в исследовании проблем профессионального воспитания, по мнению В.И. Белова, является *культурологический* подход [1]. Сущность культурологического подхода (В.С. Библер, М.М. Бахтин, П.С. Гуревич, М.С. Каган, Д.С. Лихачев, А.К. Маркова) состоит в соотношении, нахождении связей изучаемого предмета/явления с пространством культуры, в сопряжении, в нашем случае, феномена профессионального воспитания в сфере музыкального искусства и художественного образования с музыкальной культурой, во взаимодействии и взаимовлиянии названных сфер [2].

Учитывая, что профессиональное воспитание будущего музыканта начинается преимущественно в раннем детстве и продолжается на протяжении всей жизни, мы считали необходимым включить в перечень применяемых нами методологических подходов *акмеологический* подход, направленный на совершенствование профессиональной подготовки и профессиональной деятельности специалистов, способствующий глубокому пониманию особенностей процесса развития личности в достижении вершин профессионализма, мастерства, самореализации в профессии. Ученые-исследователи А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич определяют сущность акмеологического подхода как реализацию комплексного исследования с целью получения целостной картины

исследуемого субъекта на ступени зрелости для оказания влияния на достижение им высших уровней в своем развитии [3].

Конкретно-научный уровень методологии представлен в нашем исследовании совокупностью следующих подходов:

– *профессиологического*, как методологического принципа проектирования содержания профессионального воспитания и музыкально-педагогического образования (Э.В. Балакирева, А.П. Беляева, Г.В. Суходольский);

– *профессионально-личностного*, позволяющего обеспечить профессиональное и духовно-нравственное становление личности, развитие социально значимых и профессионально важных личностных качеств, активное усвоение социальных и формирование профессионально-этических норм поведения, формирование профессиональной культуры будущих специалистов (Н.В. Бордовская, В.Н. Дружинина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников);

– *лично-ориентированного*, способствующего дифференцированному отбору средств, форм и методов организации и осуществления учебно-воспитательной, культурно-просветительской, концертно-исполнительской, музыкально-педагогической деятельности в процессе профессионального воспитания будущих специалистов с учетом их личностных и индивидуальных особенностей, уровня интеллектуальной, ценностно-смысловой, технической и технологической готовности к обучению, воспитанию, самовоспитанию и саморазвитию (Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, О.С. Газман, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская);

– *лично-деятельностного*, основы которого заложены выдающимися психологами Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониним, рассматривающими в качестве субъекта деятельности личность, которая, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, сама определяет характер этой деятельности и общения. Такой подход, как подчеркивает И.А. Зимняя, соотносится с основанным на гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса центрированным на личности воспитанника подходе («student-centered approach»), созвучным выдвинутой в работах современных российских исследователей целостной концепции лично-ориентированного обучения и воспитания (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), согласно которой обучение и воспитание направлены на развитие личности воспитанника с использованием специальной организации учебно-воспитательной деятельности [4, с. 97–99];

– *субъектно-деятельностного*, конкретизирующего содержание, формы и методы профессионального воспитания и самовоспитания в процессе развития субъектности личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

– *аксиологического*, основой которого является идея нравственно-эстетического отношения к действительности, позволяющего студенту в процессе приобщения к ценностям осваиваемой им будущей профессии приводить свою деятельность и общение в надлежащее соответствие с профессиональными ценностями; направляющего процесс профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства/образования на

формирование у них профессиональных мотивов и ценностей (В.И. Белов, А.В. Репринцев, В.А. Слостенин, Т.Л. Стенина, Н.Ю. Ткачова, Г.И. Чижиков, В.А. Ядов, и др.);

– *средового*, определяющего потенциальные условия образовательной среды вуза для оптимизации процесса профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства/образования (Н.М. Борытко, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Е.Н. Степанов, И.Д. Фрумин);

– *компетентностного*, способствующего формированию у будущих специалистов сферы музыкального искусства/образования специальных компетенций в структуре профессиональной компетентности для осуществления различных видов музыкальной деятельности, подготовке к применению знаний, умений и навыков в решении профессиональных задач, мотивации будущих специалистов к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, формированию личностного субъективного опыта профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Д. Никандров, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской);

– *рефлексивного*, позволяющего сформировать у будущего специалиста сферы музыкального искусства/образования умения и навыки для организации и осуществления деятельности, направленной на профессиональное самоопределение, профессиональное становление, профессиональную адаптированность средствами музыкального искусства, а также готовность самостоятельно решать проблемные ситуации в будущей профессиональной деятельности (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, И.С. Ладенко, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий).

Считаем возможным, а в определенных аспектах и необходимым, использование таких подходов, как:

– *синергетический* подход, при котором вся система образования рассматривается как открытая, динамическая, нелинейная, самоорганизующаяся система, а ее содержание зависит от уровня развития личности как субъекта профессиональной деятельности (И.А. Базелюк, В.Г. Буданов, И.В. Меньшиков, О.В. Санникова, В.А. Слостенин, В.А. Харитонов);

– *кластерный* подход, при котором создается единая многоуровневая образовательная система как форма социального партнерства нескольких образовательных организаций, объединенных в единое целое их множественными взаимосвязями (ОК, УВК, внутренняя инфраструктура образовательного учреждения), что позволяет создать социокультурную среду, при которой вуз выступает образовательным кластером (Е.В. Кузнецова, Г.Г. Попова, П.А. Самохвалов, М.Е. Степанова, О.Е. Яворский);

– *герменевтический* подход, который в педагогике музыкального образования способствует решению проблем: соответствия учебно-методических задач культурно-историческим и социальным условиям профессионально-воспитательного процесса; выработке будущими специалистами собственных компетентностных возможностей для успешного интерпретирования музыкального материала в профессиональной и профессионально-педагогической практике; профессионального самовоспитания, самообразования и саморазвития на основе знаний, умений и навыков, полученных в процессе профессиональной подготовки (Г. Гадамер, Л.С. Майковская, Т.В. Чередниченко).

Разделяя мнение большинства ученых, мы считаем наиболее рациональной для практического решения проблемы профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства реализацию выступающих в тесной взаимосвязи культурологического, герменевтического, аксиологического, личностного и деятельностного подходов.

Устанавливаемая между применяемыми подходами взаимосвязь позволяет определить профессиональное воспитание как педагогический процесс, в результате которого развиваются личностные качества и повышается уровень профессиональной воспитанности, профессиональной культуры как будущего специалиста сферы музыкального искусства, так и других участников педагогического профессионально-воспитательного процесса: его педагогов, а также реципиентов (слушателей, зрителей), обучающихся под его руководством.

Список литературы

1. **Белов В.И.** Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования : дис. ... д-ра пед. наук (13.00.08) / И.В. Белов. – СПб., 2006. – 385 с.
2. **Александрова Е.Я.** Художественное образование в России (историко-культурологический анализ): дис. ... д-ра культурологии (24.00.02) / Е.Я. Александрова. – М., 1997. – Режим доступа: [https://www.disscat.com/content /khudozhestvennoe-obrazovanie-v-rossii-istoriko-kulturologicheskii-analiz](https://www.disscat.com/content/khudozhestvennoe-obrazovanie-v-rossii-istoriko-kulturologicheskii-analiz) – (дата обращения 08.12.2021).
3. **Бодалев А.А.** Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М. : Институт психотерапии, 2003. – 287 с.
4. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

Drepina O.B.

Methodological approaches to research the problem of professional education of future specialists of the sphere of musical art

The author of the article substantiates the choice of methodological approaches to the study of the problem of professional education of future specialists in the field of musical art, used at various levels of methodological analysis. Provides a brief description of each of them from the point of view of their implementation in theoretical research and in the practical solution of the problem.

Key words: *methodological approaches, professional education, future specialists in the field of musical art.*

Еременко Игорь Владимирович,
ст. преподаватель
кафедры олимпийского и
профессионального спорта
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
yeromenko90@mail.ru

Проблема формирования готовности к педагогической деятельности: теоретический анализ

В статье раскрывается актуальность формирования готовности будущего специалиста в области физической культуры и спорта к педагогической деятельности. Представлены результаты теоретического анализа подходов к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности». Охарактеризованы особенности педагогической деятельности. Готовность спортивных педагогов к профессиональной деятельности определена наличием мотивационного, когнитивного, деятельностного, личностного, рефлексивного компонентов.

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, специалисты в области физической культуры и спорта, педагогическая деятельность, компоненты готовности, формирование готовности к педагогической деятельности.*

Оптимизационные преобразования системы высшего образования Луганской Народной Республики стали объективными предпосылками к рассмотрению проблемы профессионального становления специалистов в области физической культуры и спорта в инновационной образовательной среде университета. Современные реалии образовательного процесса выдвигают перед спортивным педагогом новые требования к осуществлению профессиональной деятельности в условиях модернизации методов и форм учебно-воспитательной работы.

Необходимость перехода специалистов в области физической культуры и спорта от инструментальной к инновационной педагогической деятельности определяет актуальность исследования проблемы формирования готовности обучающихся к эффективной реализации профессиональных задач.

Проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности рассматриваются в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.В. Барышева, Н.А. Бернштейна, Ю.В. Боленко, Ф.К. Генова, А.А. Деркача, М.И. Дьяченко, А.С. Ерастова, А.Н. Иноземцевой, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, А.А. Лукомец, Л.С. Нерсисян, В.А. Пономаренко, А.Ц. Пуни, Р.Д. Санжаевой, В.А. Слостенина, Д.Н. Узнадзе, А.А. Ухтомского и др. Характеристика педагогической деятельности и отдельные аспекты формирования готовности специалистов к ее реализации представлены в работах С.П. Беловоловой, Н.А. Глузмана, Л.К. Гребенкиной, О.Л. Жуковой,

Е.П. Ильина, А.А. Деркача, Б.Т. Лихачева, В.А. Слостенина, Е.В. Ширшова, Е.В. Яковлева и др. Однако, несмотря на наличие в научной литературе работ по проблемам подготовки будущих педагогов к выполнению профессиональной деятельности, остается недостаточно изученной проблема формирования готовности будущих специалистов в области физической культуры и спорта к педагогической деятельности.

Цель данной статьи – представить результаты теоретического анализа проблемы формирования готовности будущих специалистов в области физической культуры и спорта к педагогической деятельности.

Изучение психолого-педагогической литературы дает возможность констатировать наличие широкого спектра подходов к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности», различающихся в зависимости от рассмотрения этого феномена на личностном или функциональном уровнях.

Сопоставительный анализ показал, что исследователями готовность к профессиональной деятельности определяется как:

– временная (предстартовая) активизация физических и психических функций индивида, его способность к активизации всех оптимальных для успешного выполнения деятельности ресурсов (Н.А.Бернштейн, Ф.К. Генов, А.Ц. Пуни, А.А. Ухтомский и др.): «Готовность к действию – состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [2, с. 101];

– проявление личностных качеств и способностей индивида, обусловленное характером, спецификой профессиональной деятельности и установкой на ее выполнение (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.): «Готовность может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей» [6, с.221];

– особое состояние специалиста, проявляющееся целостным проявлением всех сфер его личности (когнитивной, деятельностно-поведенческой, эмоционально-волевой, оценочной и др.), в выполнении поставленных профессиональных задач (А.А. Деркач, А.Н. Иноземцева, Л.С. Нерсисян, Р.Д. Санжаева, В.А. Слостенин, Д.Н. Узнадзе, Ю.И. Щербаков и др.): «Подготовленность человека к определенному виду деятельности можно рассматривать как наличие у человека личностных качеств, теоретических знаний практических умений и навыков, позволяющих в любое время успешно выполнять стоящие задачи и свои функциональные обязанности» [1, с. 144];

– устойчивое личностное образование, выражающееся в успешности профессиональной деятельности и выступающее ее условием и предпосылкой (Б.Ф. Ломов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко и др.): «Готовность – это активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения» [5, с. 49];

– характеристика личности, являющаяся результатом профессиональной подготовки и проявляющаяся в эффективности деятельности (А.В. Барышев, Ю.В. Боленко, А.С. Ерастов, Р.Р. Каримов, Е.А. Климов, А.А. Лукомец,

О.В. Михайлов, О.В. Плешакова, И.Х. Хамизова и др.): «Готовность к профессиональной деятельности – это целостное системное личностное новообразование, проявляющееся в период обучения, с одной стороны, как качество личности, а с другой – как ее психическое состояние и обеспечивающее целенаправленное развитие и изменение личности для эффективного выполнения будущей профессиональной деятельности» [7, с. 143].

Специфика компонентов готовности к педагогической деятельности определяется содержательным контекстом профессии педагога, а также особенностями этого вида профессиональной деятельности, ее направленностью и своеобразием. Педагогическая деятельность характеризуется исследователями как:

– особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [8, с. 11];

– профессиональная деятельность по воспитанию, обучению детей, ориентированная на их развитие и формирование посредством специально организованного педагогического процесса [9, с. 77];

– профессиональная деятельность, осуществляемая в условиях педагогического процесса, нацеленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития [10, с. 196];

– деятельность, осуществляемая специально подготовленными профессионалами в образовательных учреждениях для достижения результатов, предусмотренных учебной программой, а также иными задачами образования и его социальными целями (экономическими, политическими, нравственными и др.) [3, с. 312];

– вид деятельности, осуществляемой в пределах одной профессиональной группы, характеризующийся совокупностью знаний, умений и навыков, полученных в результате образования и определяющих решение характерных для профессионально-педагогической деятельности задач согласно присваиваемой квалификации [4, с. 38].

Рассматривая педагогическую деятельность в логике развития общей категории деятельности как форму активного отношения человека к внешнему миру, направленную на его целесообразное изменение и преобразование (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков и др.), следует выделить в ней: цель – создание условий для формирования образованной, всесторонне развитой, воспитанной личности; средства – компоненты содержания образования, различные виды деятельности обучающихся, технологии и методики организации педагогического процесса и др.; процесс деятельности – специально организованный педагогический процесс; результат – уровень обучения, воспитания и развития личности.

Теоретическое обобщение психолого-педагогических источников (С.П. Беловолова, Н.А. Глузман, Л.К. Гребенкина, О.Л. Жукова, Е.П. Ильин, А.А. Деркач, А.Я. Корх, Б.Т. Лихачев, Р.А. Орлова, В.А. Сластенин, Г.И. Хозяинов, Ж.К. Холодов и др.) показало, что особенности педагогической деятельности связаны с ее прямым воздействием на личность ребенка и широким

кругом взаимодействия педагога с участниками учебно-воспитательного процесса в рамках реализации своих профессиональных задач: образовательной (организация и проведение учебных и внеучебных форм педагогической деятельности); методической (составление образовательных программ, разработка дидактического и научно-методического материала, ведение школьной документации и др.); организационной (организация учебно-воспитательной работы всех участников образовательного процесса); социализационной (обеспечение усвоения обучающимися общекультурных и специальных компетенций, норм, ценностных ориентаций, моделей поведения, обеспечивающих их успешную интеграцию в социальную среду); стимулирующей (воздействие на обучающихся с целью обеспечения успешности обучения, воспитания и развития личности); контрольно-оценочной (контроль и оценивание классной и самостоятельной учебной (тренировочной, соревновательной и др.) деятельности обучающихся или воспитанников); прогностической (планирование, проектирование и прогнозирование результатов педагогической деятельности); коммуникативной (взаимодействие с участниками образовательного процесса, членами профессионального сообщества, социальными партнерами); творческой (решение нестандартных профессиональных ситуаций, креативный подход к подбору и использованию методов, приемов, средств и форм педагогической деятельности); научно-исследовательской (реализация новейших достижений педагогической науки в организации учебно-воспитательного процесса, проведение научных исследований, участие в научных мероприятиях, внедрение результатов собственных исследований в теорию и практику образования, организация научно-исследовательской деятельности обучающихся и др.); инновационной (адекватное отношение к новшествам в педагогике и образовании, быстрое реагирование на изменяющиеся условия профессиональной деятельности, участие в развитии образовательной среды, благоприятной для инноваций, организация инновационных проектов, разработка новых технологий и методик реализации педагогической деятельности, поиск и внедрение способов и средств оптимизации учебно-воспитательного процесса и др.); эмпатийной (понимание чувств участников педагогического процесса, анализ событий или явлений с позиции другого человека); рефлексивной (самооценка результатов педагогической деятельности, собственных свойств, качеств и их проявления в решении профессиональных задач, осознание уровня собственной готовности к реализации целей обучения, воспитания и развития обучающихся).

Обобщение результатов теоретического анализа, понимание педагогической деятельности специалистов в области физкультуры и спорта как целостного психолого-педагогического феномена в поле проблематики нашего исследования позволяют определить ее как тип профессиональной деятельности спортивных педагогов, осуществляемый профессионально подготовленными специалистами в сферах образования, физкультуры и спорта с целью обучения, воспитания и развития личности.

Анализ теоретической базы исследования позволил содержательно раскрыть готовность специалистов в области физкультуры и спорта к педагогической деятельности наличием следующих компонентов: мотивационный –

осознанные и устойчивые мотивы выбора профессии специалиста в области физической культуры и спорта, профессиональная направленность на педагогическую деятельность, осознание профессиональных задач; когнитивный – четкое представление о педагогической деятельности, система знаний (психолого-педагогических, специальных предметных и др.), необходимых для ее эффективной реализации; деятельностный – система профессиональных умений, необходимых в решении задач педагогической деятельности (методических, технологических, организационных, коммуникативных, проектных, аналитических, исследовательских и др.); личностный – система способностей и качеств личности, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности; рефлексивный – объективная самооценка наличия знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств и способностей, потребность в самосовершенствовании, профессиональном саморазвитии.

Обобщая, отметим, что теоретический анализ проблемы формирования готовности будущих специалистов в области физкультуры и спорта к педагогической деятельности показал, что исследование данного процесса должно осуществляться в нескольких направлениях: как один из аспектов профессиональной педагогики, раскрывающий закономерности, подходы, принципы организации и обеспечения подготовки спортивных педагогов и формирования их профессиональной культуры (научный аспект); как научно-методическое обеспечение педагогического сопровождения формирования готовности обучающихся к педагогической деятельности в сферах образования, физкультуры и спорта (прикладной аспект); как практическую деятельность преподавателей учреждений высшего образования по реализации задач формирования готовности будущих специалистов в области физкультуры и спорта к педагогической деятельности (практический аспект).

В своем исследовании мы рассматриваем готовность специалиста в области физкультуры и спорта к педагогической деятельности как интегративное образование личности, представленное мотивационным, когнитивным, деятельностным, личностным и рефлексивным компонентами, сформированное в процессе профессиональной подготовки, обеспечивающее направленность личности на успешное выполнение педагогической деятельности в сферах образования, физической культуры и спорта и отражающее определенный уровень профессионального развития специалиста.

Формирование готовности будущих специалистов в области физкультуры и спорта к педагогической деятельности в контексте нашего исследования представляется процессом становления и развития готовности обучающихся к осуществлению педагогической деятельности в области образования, физкультуры и спорта, осуществляющимся в определенных педагогических условиях инновационной образовательной среды вуза и являющимся сложным педагогическим явлением, оказывающим прямое воздействие на профессиоогенез личности.

Характеризуя готовность специалистов в области физической культуры и спорта к педагогической деятельности как основу профессиоогенеза, определяемую состоянием функциональных и личностных характеристик индивида, степенью овладения педагогической деятельностью, мы раскрываем данное личностное образование как категорию профессиональной подготовки, выра-

жающую цель и результат высшего образования и указывающую на качество педагогического процесса.

Список литературы

1. Беловолова С.П. Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности / С.П. Беловолова, Р.А. Орлова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – С. 140–157.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Глузман Н.А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / Н.А. Глузман, Т.В. Пожидаева. – Симферополь : АРИАЛ, 2018. – 312 с.
5. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко Л.А Кандыбович. – Минск : БГУ, 1978. – 182 с.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 264 с.
7. Плешакова О.В. Теоретические аспекты психологической готовности к профессиональной деятельности социальных работников / О.В. Плешакова // Известия ПГПУ. Общественные науки. – 2006. – № 2 (6). – С. 141–145.
8. Словарь психолого-педагогических понятий : справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т.Г. Каленникова, А.Р. Борисевич. – Минск : БГТУ, 2007. – 68 с.
9. Ширшов Е.В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений : учеб. пособ. / Е.В. Ширшов. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2017. – 138 с.
10. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Eremenko I.V.

The problem of formation of readiness for pedagogical activity: theoretical analysis

The article reveals the relevance of the formation of future specialists' readiness for pedagogical activity in the field of physical culture and sports. The results of the theoretical analysis of approaches to the definition of the concept of "readiness for professional activity" have been presented. The features of specialists' pedagogical activity in the field of physical culture and sports have been characterized. The readiness of sports educators for professional activity has been determined by the presence of motivational, cognitive, activity, personal, reflexive components.

Key words: *readiness for professional activity, specialists in the field of physical culture and sports, pedagogical activity, components of readiness, formation of readiness for pedagogical activity.*

Загной Татьяна Владимировна,
доцент кафедры
спортивных дисциплин
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
tetianka_z@mail.ru

Особенности формирования мотивации студентов-спортсменов в профессиональном обучении

В статье проведен теоретико-методологический анализ особенностей профессионального обучения студентов-спортсменов. Показано, что учебная деятельность студентов-спортсменов является сложной и многогранной, поэтому требует выработки качественной и продуктивной мотивации относительно их профессиональной подготовки. Выявлена специфика учебной деятельности спортсменов, особенности их психических состояний, сформированности личностных качеств группы, мотивов профессионального обучения.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, профессиональное обучение, мотив, мотивация, профессиональное обучение.

В современной педагогической науке проводится большая научно-исследовательская работа, направленная на выявление объективных и субъективных факторов, влияющих на эффективность обучения и воспитания учащихся и студентов. Внутренним источником активности личности в процессе приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для самообразования и будущей практической деятельности, являются прежде всего фундаментальные потребности, мотивы, профессиональные интересы, отношение к учебе и тому подобное. В связи с этим, одной из центральных проблем педагогики является исследование потребностно-мотивационной сферы обучаемой личности как фактора эффективности ее учебной деятельности, которая включает необходимость изучения осознаваемых мотивов, активизирующих личность в процессе познания [4; 8; 13].

При исследовании проблемы формирования мотивации студентов-спортсменов в профессиональном обучении мы в своей работе опирались на психологическую теорию обучения, которая разработана выдающимися психологами – В. Асеевым, Л. Божович, А. Леонтьевым, С. Рубинштейн, Н. Талызиной, П. Якобсоном. Главное положение данной теории заключается в том, что эффективное обучение зависит только от активной деятельности субъектов обучения. Исходя из того, что структурным компонентом, который определяет характер деятельности, является мотив, то есть то, ради чего она осуществляется, отметим, что анализ психолого-педагогической литературы (В. Вилюнас, В. Ковалев, Е. Ильин, А. Маркова, А. Реан) показывает, что действия каждой личности обуславливают и побуждают различные мотивы, поэтому любая деятельность и поведение человека полимотивирована. Общее систем-

ное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости от характера участия в деятельности (понимаемые, известные и реально действующие мотивы, по А. Леонтьеву) [6]; от времени (протяженности) деятельности (далекая-короткая мотивация по Б. Ломову); от социальной значимости (социальные, узколичностные, по П. Якобсону) [10]; от фактора погружения в саму деятельность или нахождения вне ее (широкие социальные мотивы и узколичностные мотивы, по Л. Божович); мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности и другие.

Исследуя проблему формирования мотивов профессионального обучения студентов, особенный интерес для нас представляют мотивы учебной деятельности, а именно попытка ученых рассмотреть толкования сущности мотивации обучения и классификации мотивов О. Гребенюка, Е. Ильина, А. Марковой, П. Якобсон [3; 5; 7; 10].

Ученые рассматривают мотивацию не только как условие эффективного обучения, но и как важный фактор развития личности будущего специалиста, цель воспитания. В этом аспекте вполне справедливо мнение О. Гребенюка относительно мотивации как интегрального качества (свойства) личности: «... рассматривая ее как цель воспитания, мы не можем ограничиться только формированием познавательных интересов и профессиональной направленности, а наряду с этим должны развивать социально значимые мотивы (обязанности, ответственность, взаимопомощь и т.д.)» [3, с. 94].

П. Якобсон считает, что мотивация обучения – результат переработки как тех действий, которые человек получает из семейной жизни и широкой социальной среды, так и отношений к этим действиям, связанный с особенностями жизненных установок, стремлений, интересов человека [10]. Ученый предложил для мотивов учебной деятельности свою классификацию. Так, согласно его теории, существует три различных типа мотивации обучения, три вида комплексов побуждений к этой деятельности. Первый вид мотива он назвал «негативным». Под этими мотивами он понимал побуждения ученика, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он будет учиться: выговоры, угрозы родителей, переживания и т.д. Мотивация обучения, которая находится вне самой учебной деятельности, связанная с неприятными переживаниями, вызванная побуждениями «из двух зол выбрать меньшее», не может привести к успешным результатам, поскольку учеба требует усилий, желания и т.д. И если нет цели, во имя которой все это осуществляется, то и результат деятельности оказывается мизерным. Только в результате перестроения мотивации могут возникнуть положительные результаты обучения. Вторая разновидность мотивов учебной деятельности, по П. Якобсону, тоже связана с внеучебной ситуацией, которая имеет положительное влияние на обучение. Это гражданские и нравственные мотивы студента. Влияние со стороны общества формирует у ученика чувство обязанности, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражда-

нином, полезным для страны, для своей семьи. Такая установка на обучение, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности ученика, делает обучение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления трудностей, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. К этой же группе мотивов ученый относит и те, которые связаны с узколичностными интересами. Процесс обучения при этом рассматривается как средство продвижения по жизненной лестнице.

Мотивация узко личностного характера в силу целого ряда психологических причин не обладает, за редким исключением, такой побудительной силой, как широкая социальная мотивация, мобилизующая ценные стороны личности, поскольку мотивы обучения определяются узко личностными направлениями, часто не дают достаточного эффекта. Третий вид мотивации, связанный с самим процессом учебной деятельности, побуждает потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Ученик получает удовлетворенность от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация обучения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: от потребности в русле успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания делать усилие над собой, устойчивости к неудачам и т.д.

Ученые акцентируют внимание на разной степени выражения основных содержательных и динамических характеристик мотивов учебной деятельности (М. Алексеева, Б. Ананьев, Е. Ильин, А. Леонтьев, А. Маркова, Н. Токарь) [1; 5; 7].

А. Маркова выделяет такие содержательные характеристики мотивов обучения [7]: уровень осознанности мотива (выделяют мотивы осознанные, малоосознанные и неосознанные), мотив обучения выполняет не только роль возбудителя, но и является «смыслообразующим», предоставляет обучаемым личностный смысл; действенность мотива, его реальное влияние на ход учебной деятельности и всего поведения. Действенность мотива тесно связана с личностным содержанием обучения, поскольку имеет личностную значимость для обучения, то он, как правило, есть и действенным; место мотива в общей структуре мотивационной сферы. Каждый мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным, подчиненным. Конечно, надо стремиться к тому, чтобы доминирующими у ученика стали зрелые виды социальных и познавательных мотивов – мотивы долга перед обществом и окружающими людьми, мотивы самообразования и самовоспитания; самостоятельность возникновения и проявлений мотива (возникает как внутренний в процессе самостоятельной учебной работы или только при условии наличия внешнего воздействия) личностный смысл обучения; мера распространения мотива на разные виды деятельности, формы учебных задач, виды учебных предметов.

Важнейшими динамическими характеристиками признаются: устойчивость мотива, постоянная актуализация того или иного мотива во всех учебных ситуациях или в большинстве из них; эмоциональная окраска (модальность) мотива – отрицательная и положительная мотивация обучения; сила и выражение мотива; способность переключаться с одного мотива на другой [7, с. 14–16].

Эти характеристики имеют разное функциональное и операциональное значение. Так, А. Реан и Я. Коломинский считают, что во многих случаях вообще нет смысла дифференцировать мотивы по критерию «внутренние – внешние», гораздо продуктивнее выделять положительные и отрицательные мотивы [9, с. 58].

Таким образом, изучение мотивов учебной деятельности обусловлено, прежде всего, тем, что у большинства современных студентов учебная деятельность все чаще приобретает формальный характер, она больше ориентирована не на усвоение новых знаний, а на успешную сдачу сессии любыми средствами. При этом у многих студентов отсутствует творческий подход, желание работать с дополнительной литературой, самостоятельная постановка учебных целей, самоконтроль и тому подобное. В то же время, при постановке учебных целей студент должен проявить гораздо большую самостоятельность, умение правильно организовать работу, учитывать и распределять время.

Цель статьи – провести теоретико-методологический анализ формирования мотивации студентов-спортсменов в профессиональном обучении.

Учебная деятельность студентов-спортсменов имеет свои особенности и специфику, несколько отличную от учебного процесса будущих учителей физического воспитания и спорта, организаторов спортивно-массовой работы, тренеров. Немногочисленные работы, посвященные проблеме обучения студентов-спортсменов, таких авторов, как А. Зюсюков и др. [4] и личный практический опыт дают нам возможность выделить ряд особенностей, детерминирующих эту деятельность и, собственно, личность спортсмена, который учится: пропедевтический профессиональный статус студентов данной категории. Он состоит в том, что, как правило, такие студенты приходят в вуз с существенным профессиональным багажом: многие из них могли участвовать в местных, областных, всероссийских или международных соревнованиях по данному виду спорта, достигли соответствующих спортивных результатов, приобрели опыт профессиональных спортсменов (кандидаты в мастера спорта, мастера спорта, мастера спорта международного класса).

Молодые спортсмены выработали личный режим тренировки, отдыха, организации физической активности, личную профессиограмму и тому подобное; при обучении в вузе студенты-спортсмены обычно продолжают совершенствоваться как опытные спортсмены, не оставляют устоявшихся графиков тренировок, трудно подстраиваются под организацию новой для них учебной деятельности; с психологической точки зрения, студенты-спортсмены чаще всего отличаются наличием сформированного профессионального акмеопсихического состояния, характеризующегося максимальной мобилизацией, реализуемостью профессиональных способностей, возможностей человека на конкретном этапе жизни; в области социальных отношений спортсмены часто отличаются высоким уровнем профессионального общения, что определяет их коммуникативную компетентность.

В процессе постоянного физического самосовершенствования и демонстрации личных спортивных результатов спортсменам приходится общаться с достаточно широким кругом людей: с личным тренером; с членами коман-

ды, группы спортсменов; с соперниками; с болельщиками и тому подобное. Поэтому целесообразно в формировании учебной мотивации опираться на эффективные формы делового и творческого общения.

В разработке проблемы действенности мотивов физического самосовершенствования студентов можно выделить несколько важных аспектов: процесс самопознания, самоутверждения личности студента; самостоятельного выполнения физических упражнений на грамотном методическом и медицинском уровне; процесс саморегуляции, самоконтроля физического здоровья, творческого долголетия; процесс самоубеждения, самопринуждения в работе над собой; процесс самоотчета, реально сделанного в коллективе и социуме.

Известно, что самоутверждение выступает необходимым аспектом активности «Я», реализующей сущностные свойства человеческой личности. В зависимости от типа личности, индивидуальных особенностей и социальной ситуации самоутверждение приобретает разнообразные формы. Оно может реализоваться путем научного или художественного творчества, коммуникативной активности, социальной карьеры, стремления к лидерству, саморазвитию личности.

Профессиональное акме как форма достижения личностно высоких уровней в ее профессиональном развитии изучали и описывали Б. Ананьев, А. Бодалев, А. Деркач, В. Зазыкин, Е. Климов, А. Кузьмин, А. Маркова и др. Обобщение опыта ученых позволяет сделать ряд выводов: внутренними условиями достижения профессионального акме, как правило, выступают: мотивация достижения, значительная профессиональная целеустремленность, стремление личности к достижению своего максимального уровня; высокий уровень мотивации самореализации, способность мобилизовать имеющиеся на данном этапе профессиональные возможности, сконцентрироваться на грани, способность к восстановлению после физических и психологических нагрузок, стремление к сохранению и увеличению своих достижений. Внешними условиями появления акме в профессиональном развитии является благоприятная профессиональная среда, что побуждало бы человека к раскрытию ее реальных профессиональных возможностей [7];

Поэтому, опираясь на акмеологический подход в развитии студента-профессионала, важным, по нашему мнению, в процессе обучения является организация мотивов, которые основываются на практическом соотношении спортивного и профессионального акме, то есть через призму приобретенных спортивных результатов, волевого и психического состояния спортсмена показать пути и возможности достижения профессионального акме в процессе обучения в вузе.

Формирование мотивов находится под влиянием внешних и внутренних факторов. В качестве первого выступают условия (ситуации), в которых оказывается человек. В качестве второго выступают желания, увлечения, интересы, убеждения личности [8, с. 37].

В контексте нашего исследования нас интересует работа Р. Горбунова, который считает, что мотивация базируется на потребностях студента-спортсмена, идет через иерархию его целей в обучении и находит выражение в создании конкретных побуждений. По его мнению, мотивация строится по

принципу: хочу – могу – должен. Хочу – это потребности студента-спортсмена, его желание, влечение, стремление различной степени осознания. Могу – это цели как сформулированные потребности, как осознанные желания, дополненные пониманием высокой вероятности их удовлетворения. Наконец, – должен, – где осознанность желания доведена до понимания причинности определенных действий, обязательной их необходимости. Все это реализуется через мотивы – конкретные факторы, которые побуждают к конкретным действиям [2, с. 91].

Факторы, способствующие формированию у студентов положительного мотива к обучению: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор задач, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [5, с. 266].

Обобщая данные исследователей процесса формирования мотивации учебной деятельности в рамках профессионального обучения [1; 7; 10], мы обнаружили условия управления процессом формирования положительной мотивации у студентов во время учебы. Определим самые важные: измерения и оценка, характеризующие отношение студентов к методическим приемам обучения, к способам действий с учебными материалами; четкое определение, градуировки целей обучения и включения студентов в процесс их формулировки; формирование представлений студентов о последовательности действий по достижению поставленной цели, сущность методических приемов, применяемых в обучении; сдвиг имеющихся мотивов ведущей деятельности на познавательные цели через включение деятельности по овладению предметом в деятельность, которая является для данного конкретного возраста главной; учебный материал должен отвечать не только учебной программе, но и возрастным, личностным интересам студентов-спортсменов, должен иметь способность удовлетворить любознательность и побудить к размышлениям, иметь на них эмоциональное воздействие; обеспечение ориентации студентов как на способы собственно учебной деятельности, так и на способы будущих видов профессиональной деятельности; обеспечение ориентации студентов на способы самостоятельного приобретения знаний; формирование потребностей в самостоятельном углублении и расширении знаний, внутренних потребностей в саморазвитии; установления межличностного контакта студентов и преподавателя, а также студентов между собой. Сотрудничество, партнерство, диалоговая форма обучения положительно влияют на мотивационно-эмоциональную сферу личности и способствуют созданию благоприятной атмосферы обучения.

Учитывая вышесказанное, теоретико-методологическое рассмотрение мотивации обучения в контексте подготовки студентов-спортсменов позволяет нам сделать ряд обобщающих выводов.

Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельности, общения, поведения), которая связана с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотивов могут выступать

идеалы, интересы, стремления, социальные установки, ценности. Однако при этом за всеми перечисленными причинами все равно стоят потребности личности (от базовых, жизненных, биологических к высшим социальным). Все перечисленные типы мотивов учения взаимосвязаны и никогда не выступают в изолированном виде. Мотивация студента всегда имеет сложный, комплексный характер, сочетает в себе как внутренние, так и внешние, положительные и отрицательные, познавательные и социальные мотивы. Однако в сфере учебной мотивации отдельных учеников ведущую роль могут играть мотивы одной или другой группы, что и определяет общий характер мотивации в целом. Эффективность учебной деятельности зависит, прежде всего, от его мотивации. Мотивация обучения – комплекс присущих студенту мотивов, побуждающих и направляющих его познавательную деятельность, в значительной мере определяют ее успешность. Мотивация учебной деятельности – иерархическая система мотивов внешнего и внутреннего типов, определяющих направленность, интенсивность и личностный смысл познавательной деятельности студентов. Успешность учебной деятельности студентов, обеспечение положительного эмоционального самочувствия и личностного отношения зависит от соотношения мотивов в структуре мотивации учебной деятельности.

Список литературы

1. **Виллюнас В.** Психология развития мотивации : монография / В. Виллюнас. – СПб : Речь, 2006. – 458с.
2. **Горбунов Г.Д.** Психопедагогика спорта : учебное пособие для вузов / Г.Д. Горбунов. – [3-е изд.]. – М. : Наука, 2007. – 296 с.
3. **Гребенюк О.С.** Теория обучения / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
4. **Зюсюков А.В.** Профессиональная подготовка студентов-спортсменов в высших учебных заведениях / А.В. Зюсюков // Материалы Всеукраин. науч.-практич. конференция «Профессионализм педагога». – Ялта, 2006. – С. 80–84.
5. **Ильин Е.П.** Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
6. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. –304 с.
7. **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
8. **Озолин Н.Г.** Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н.Г. Озолин. – М. : АСТ, 2004. – 864 с.
9. **Реан А.А.** Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.
10. **Якобсон П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

Zagnoy T.V.

The article provides a theoretical and methodological analysis of the features of professional training of student-athletes. It is shown that the educational activity of student-athletes is complex and multifaceted, therefore it requires the development of high-quality and productive motivation in relation to their professional training. The specificity of the educational activity of athletes, the peculiarities of their mental states, the formation of the personal qualities of the group of motives of professional training were revealed.

Key words: *student athletes, vocational training, motive, motivation, vocational training.*

Сипачева Елена Владимировна,
ст. преподаватель кафедры
естественно-математических дисциплин
и методики их преподавания ГОУ ДПО
«Донецкий республиканский институт
дополнительного педагогического образования»
sipachova@gmail.com

Принципы формирования готовности педагогов начального общего образования к использованию облачных технологий

В статье представлены основные принципы формирования готовности педагогов начального общего образования в системе дополнительного профессионального образования к использованию облачных технологий. Раскрыто содержание, показана теоретическая и практическая роль каждого из предложенных принципов в формировании готовности педагогов начального общего образования к использованию облачных технологий.

Ключевые слова: педагог, готовность, облачные технологии, принцип, дополнительное профессиональное образование, начальное общее образование.

Важным фактором развития современного общества выступают информационно-коммуникационные технологии. Доступность и привлекательность информационно-коммуникационных технологий, появление средств мультимедиа привело к существенному увеличению аудитории пользователей и их потребителей. Перед образовательными организациями, педагогами ставятся качественно новые воспитательные и образовательные задачи, разрабатываются новые пути их решения.

Использование облачных технологий в образовательном процессе является социально и экономически обусловленной инновацией, впитывающей в себя мировой опыт и новые веяния XXI века современного динамично развивающегося начального общего образования. Внедрение данной инновации нуждается в поддержке со стороны высшего и дополнительного профессионального образования в части обеспечения готовности педагогов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности. Так, Н.И. Городецкая отмечает, что «в современном общем образовании существуют противоречия между активным процессом внедрения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в практику работы образовательных организаций и недостаточной готовностью педагогических работников образовательных организаций к их применению» [4, с. 6].

В 2016–2020 гг. нами на базе Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования» осуществлялось исследование по вопросу формирования готовности педагогов

начального общего образования в системе дополнительного профессионального образования к использованию облачных технологий.

Мы рассматриваем готовность педагогов начального общего образования к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности как сложное интегративное качество личности, характеризующееся наличием специальных профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного и безопасного использования облачных технологий в профессиональной деятельности.

Цель данной статьи – выявить основные принципы формирования готовности педагогов начального общего образования к использованию облачных технологий в условиях системы дополнительного профессионального образования.

В целях повышения эффективности процесса формирования заявленного вида готовности в системе дополнительного профессионального образования рациональным является реализация обучения слушателей с учётом основных педагогических принципов. Понятие «принцип» происходит от латинского «*principium*» – начало, основа. В словаре ключевых понятий и определений (2017 г.), составленном Е.В. Ширшовым, понятие «принцип» определено как «основное исходное положение какой-либо теории, умения, науки, мировоззрения и т.д.» [13, с. 83]. По своему происхождению принципы обучения (дидактические принципы) являются теоретическим обобщением педагогической практики, носят объективный характер и возникают из опыта практической деятельности. Принципы обучения отражают исходные, основополагающие положения, определяющие деятельность педагога и характер познавательной деятельности обучающегося. В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Формирование готовности педагогов начального общего образования в системе дополнительного профессионального образования к использованию облачных технологий, по нашему мнению, должно базироваться на следующих принципах: индивидуализации и дифференциации процесса обучения, самооценности обучающегося, ценностно-смысловой направленности образования, непрерывности образования, адаптивности системы образования, опережающего характера дополнительного профессионального образования, развития креативного начала личности, модульности повышения квалификации, профессиональной направленности обучения, моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе, оптимизации образовательного процесса.

Принцип индивидуализации и дифференциации процесса обучения предполагает различные варианты организации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и учёт их уровня подготовки. Индивидуализация обучения предполагает внутреннюю дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учёт индивидуальных особенностей

каждого обучающегося. Использование дифференциации в процессе обучения создает возможности для развития творческой целенаправленной личности, осознающей конечную цель и задачи обучения. Исследователи С.А. Ларин, Т.С. Ларина подчёркивают, что практическое применение данного принципа позволяет учитывать особенности каждого обучающегося и особенности некоторых групп обучающихся [9, с. 593].

Принцип самооценности обучающегося базируется на признании приоритета самооценности индивидуальности, самооценности учащегося, который изначально является субъектом профессионально-образовательного процесса. В коллективной монографии под редакцией Э.Ф. Зеера [12, с. 14] подчёркивается, что личностно-ориентированное образование должно предполагать не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие и самоактуализацию личности.

Принцип ценностно-смысловой направленности образования обуславливает направленность системы дополнительного профессионального образования на создание условий для обретения каждой личностью смысла своего образования, самообразования, смысла жизни, личностных смыслов. Рассматривая методологические принципы андрагогического подхода, А.И. Кукуев [8, с. 21–22] выявил, что данный принцип предполагает обеспечение личности актуальным содержанием в условиях овладения адекватными способами ее обработки и усвоения; отбор, организацию и презентацию содержания, адекватного запросам взрослых обучающихся; критическое восприятие взрослым обучающимся знания как открытой системы и его творческое использование для решения своих собственных жизненных затруднений.

Принцип непрерывности образования был сформулирован ЮНЕСКО в Концепции обучения на протяжении всей жизни. Международная комиссия по развитию образования выдвинула идею «обучающегося общества» и рекомендовала «руководящий принцип для стратегий в сфере образования – каждый человек должен иметь возможность продолжать учиться на протяжении всей своей жизни». Было выражено мнение, что «непрерывное образование является не образовательной системой, но принципом, на котором основана общая организация системы и который, соответственно, должен лежать в основе развития каждого из ее компонентов» [11, с.9].

В связи с постоянным развитием информационных и коммуникационных технологий сформированная даже на самом высоком уровне готовность к их использованию требует непрерывного совершенствования. В своём исследовании Т.Б. Волобуева, выделяя ключевые тенденции развития современного образования, подчёркивает, что «Вечное знание» потеряло актуальность со скоростью социально-экономических и технических изменений. Чтобы быть востребованным специалистом, нужно не только учиться на протяжении всей жизни, но и сочетать формальное, неформальное и информальное образование» [3, с. 88].

Принцип адаптивности системы образования в словаре Л.В. Мардахаева определяется как один из основных принципов государственной политики в сфере образования. Заключается в приспособлении системы образования (совокупности образовательных программ, государственных образователь-

ных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; системы органов управления образованием) к особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников» [10].

Принцип опережающего характера И.А. Зимняя, основываясь на положениях Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития обучающегося, определила как «...эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучающегося, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве со взрослыми и другими обучающимися, т.е. саморазвиваться...» [5, с. 122]. При этом исследователь подчёркивает, что опережающее обучение означает не только временное по отношению к актуальному уровню развития личности опережение, но и пересмотр самого характера обучения. Смысл образования должен заключаться в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта. Его элементом является и собственный опыт обучающихся. Организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Объектами опережения в дополнительном профессиональном образовании педагогов по вопросу применения информационно-коммуникационных технологий (в частности, облачных технологий) являются: современные идеи и понятия информационного общества, современные средства и технологии обучения. В роли способов реализации опережающего обучения выступают общелогические методы познания, такие как индукция, дедукция, моделирование, идеализация, обобщение, аналогия, анализ, синтез и т.д.

В исследовании Г.У. Матушанского, О.Р. Кудакова принципы развития креативного начала личности, модульности повышения квалификации, профессиональной направленности обучения, моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе отнесены к основным принципам использования компетентностного подхода для проектирования процесса подготовки специалистов.

Принцип развития креативного начала личности предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности обучающихся; направлен на формирование потребности в творчестве и умений творчества.

Современное общество стремится ко всё большему использованию информационных технологий. Задача образования сегодня – дать нужные, своевременные знания, научить их использовать в разных жизненных и профессиональных ситуациях. Наравне с этим необходимо сделать так, чтобы у обучающихся сформировалась внутренняя потребность в познавательной творческой деятельности. Д.В. Алфимов обращает внимание, что профессиональное развитие личности педагога приобретает важнейшее значение для развития и становления всего общества, при этом «система дополнительного профессионального образования как составляющая непрерывной системы об-

разования должна способствовать успешной самореализации личности педагога в его профессиональной деятельности» [1, с. 115].

Принцип модульности повышения квалификации состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать по выработанной им самим (или предложенной ему) индивидуальной образовательной траектории. Дробление на модули – образовательные единицы – позволяет обеспечивать целостность содержания учебного материала, развивает аналитическое и синтетическое мышление у слушателей, облегчает проведение промежуточного и итогового контроля.

Принцип профессиональной направленности обучения. Наряду с теоретической профессиональной подготовкой данный принцип включает жизненный опыт слушателей дополнительных профессиональных программ; строится с учётом содержания социальной и профессиональной сторон труда; регулирует соотношение общего и специфического, взаимосвязь общего и профессионального; указывает один из путей установления связи обучения с практикой, с профессиональной деятельностью человека; нацеливает на формирование профессиональной направленности личности как ее важнейшего свойства.

Принцип моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе заключается в создании условий для развития активной субъектности обучающегося, профессионального мышления, приобретения новых умений и навыков профессиональной деятельности через воспроизведение её в специально созданных условиях, которые имитируют профессиональную деятельность. С помощью моделирования у обучающихся развиваются способности к проблемному осмыслению своей профессиональной деятельности путем постановки целей, определения содержания, методов и форм данной деятельности. М.Л. Катаева к существенным признакам моделирования профессиональной деятельности относит: четкую и детальную постановку целей; отбор и переработку содержания; достижение запланированных результатов; гарантированный минимальный уровень обученности, отвечающий образовательному стандарту; наличие обратной связи; рефлексивность; экономичность; мобильность [6, с.12].

Принцип оптимизации образовательного процесса предполагает опору на научную организацию труда педагога и обучающихся, ориентированную на достижение максимально возможных в конкретных условиях результатов обучающимися. Ю.К. Бабанский подчёркивал, что оптимизация – «это целенаправленный подход к построению процесса обучения, при котором в единстве рассматриваются принципы обучения, особенности изучаемой темы, арсенал возможных форм и методов обучения, а также особенности обучающихся, их реальные возможности» [2, с.57]. В.М. Кожевников акцентировал внимание на том, что оптимизации должна подвергаться не только деятельность преподавателя, но и учебные действия обучающихся. При этом должен возникнуть эффективный «дидактический резонанс» – «совместный оптимизационный эффект процесса обучения, который достигается синхронными действиями преподавателя и обучающихся по внедрению механизмов оптимизации, когда совпадение усилий преподавателя по оптимизации учебного занятия с соб-

ственными усилиями обучающихся по оптимизации своей учебной деятельности вызывает тот «дидактический резонанс», при котором возможно достижение наивысших в данных условиях учебных результатов» [7, с.223].

Таким образом, рассмотренные принципы обучения, являясь исходными, основополагающими положениями, определяющими деятельность педагога и характер познавательной деятельности обучающегося, являются основой формирования готовности педагогов начального общего образования в системе дополнительного профессионального образования к использованию облачных технологий, базисом развития профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационной экономики и информационного общества.

Список литературы

1. **Алфимов Д.В.** Дополнительное профессиональное образование как фактор творческой самореализации педагога / Д.В. Алфимов // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2017. – № 1. – С. 114–117.
2. **Бабанский Ю.К.** Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский – М. : Педагогика. – 1977. – 256 с.
3. **Волобуева Т.Б.** Ориентиры педагогического усовершенствования / Т.Б. Волобуева // В.А. Сухомлинский: Современное прочтение : сб. ст. научно-практ. конф. с межд. участ. / научн. ред. О.В. Ковальчук, А.Е. Марон. – Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования», 2018. – С. 88–94.
4. **Городецкая Н.И.** Электронное обучение в общеобразовательных организациях: понятия и проблемы внедрения / Н.И. Городецкая // Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – С. 4–11.
5. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
6. **Катаева М.Л.** Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / М.Л. Катаева. – Пермь, 2007. – 26 с.
7. **Кожевников В.М.** Технология оптимизации процесса обучения: пути повышения ее эффективности / В.М. Кожевников // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях : материалы Международной электронной научно-практической конференции. В 5-ти т., Донецк, 02–31 октября 2017 года / под ред. А.И. Чернышева, Т.Б. Волобуевой, Ю.А. Романенко [и др.]. – Донецк : Истоки, 2017. – С. 222–228.
8. **Кукуев А.В.** Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.В. Кукуев. – Ростов-н/Д.: Южный федеральный университет, 2010. – 58 с.
9. **Ларин С.Н.** Реализация принципов индивидуализации и дифференциации обучения в современной образовательной парадигме / С. Н. Ларин, Т.С. Ларина // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4. – № 5. – С. 591–597. – DOI 10.5281/zenodo.1246626.

10. **Мардахаев Л.В.** Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / Л.В. Мардахаев. – М. : Российский государственный социальный университет, 2016. – 364 с. – URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/351776/reading>
11. **Право на образование.** Доклад Специального докладчика по вопросу о праве на образование Кишора Сингха (29.08.2016 г.). – ЮНЕСКО. – 31 с. – URL: <https://undocs.org/pdf?symbol=ru/A/71/358>
12. **Психология профессионального развития:** методология, теория, практика : коллективная монография / Э.Ф. Зеер [и др.]; под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 159 с.
13. **Ширшов Е.В.** Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений : учеб. пособие / Е.В. Ширшов. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2017. – 138 с.

Sipacheva E.V.

Principles of forming readiness of primary general education teachers to use cloud computing

The article describes the principles of formation of the readiness of teachers of primary general education in the system of additional professional education for the use of cloud technologies. The content is revealed, the theoretical and practical role of each of the proposed principles in the formation of the readiness of teachers of primary general education to use cloud computing is shown.

Key words: *teacher, readiness, cloud computing, principle, additional professional education, primary general education*

Слукина Юлия Юрьевна,
преподаватель кафедры
олимпийского и профессионального спорта
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Сущность, структура и функции социально-профессиональной мобильности специалистов в области физической культуры и спорта

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования социально-профессиональной мобильности будущих специалистов в области физической культуры и спорта. Представлена характеристика функций исследуемого феномена. Охарактеризованы основные компоненты структуры социально-профессиональной мобильности будущих специалистов в области физической культуры и спорта – мотивационный, компетентностный, личностный, ценностный.

Ключевые слова: социально-профессиональная мобильность, специалисты в области физической культуры и спорта, сущность, функции, компоненты.

Современные процессы динамики экономической и социокультурной сфер общества обуславливают формирование новых требований к системе высшего образования в области физической культуры и спорта по подготовке специалистов высокого уровня мобильности, легко адаптирующихся к быстро изменяющимся условиям окружающей действительности и готовых к оптимальному взаимодействию с различными социальными субъектами и системами.

Необходимость решения высшей школой поставленных гражданских задач актуализирует поиск путей решения проблемы формирования социально-профессиональной мобильности обучающихся – качества личности, выступающего основой субъектной готовности специалиста в области физической культуры и спорта к совершенствованию всех компонентов профессионального и социального опыта, непрерывному самообразованию и активному профессиогенезу.

Различные подходы к решению проблемы формирования социальной и профессиональной мобильности будущих специалистов как способности к свободному управлению деятельностью представлены в трудах В.Е. Андреева, Т.Ю. Артюховой, Е.В. Боярко, М.Л. Груздевой, В.Н. Дюниной, Ю.Ю. Дворецкой, Е.Р. Ипатовой, Ю.И. Калиновского, О.А. Кипиной, Т.Б. Котмаковой, Н.С. Мерзляковой, В.В. Новикова, М.А. Пазюковой, Т.Б. Сергеевой, Л.М. Чепелевой и др. Рассмотренные в современных исследованиях ученых социокультурные аспекты становления и развития качеств и характеристик мобильной личности не затрагивают проблему формирования социально-про-

фессиональной мобильности будущих специалистов в области физической культуры и спорта, что свидетельствует об ее актуальности.

Цель статьи – характеристика сущности, структуры и функций социально-профессиональной мобильности специалистов в области физической культуры и спорта.

Рассматривая мобильность как сложное и многоуровневое социальное явление, обеспечивающее перспективное социальное ориентирование молодежи, направленное на сознательное позитивное изменение ее жизни в контексте профессионализации; способ планирования и проектирования выпускниками собственной социальной и профессиональной жизни путем поэтапного формирования профессионального настоящего и будущего, Т.Н. Иванова отмечает значение социально-трудовой мобильности в решении проблем формирования жизненной позиции и профессиональных ориентаций молодых специалистов, выступающих основой их развития в профессиональной среде [9, с. 13].

Описывая мобильность личности как способность принимать оптимальные решения, в результате анализа изменившихся условий и сознательной активации собственных ресурсов, возможностей и способностей, А.А. Артюшенко отмечает значимость динамики этого качества – основы принятия реализации необходимых действий с целью адекватного приспособления к внешней среде и ее активного преобразования [1, с. 10].

Динамичность социально-профессиональной мобильности личности как основную характеристику профессионала, выражающуюся в способности успешно адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности, адекватно оценивать свою роль в обществе и профессии, отмечает и О.А. Кипина, характеризуя мобильность как личностный ресурс, составляющий основу адекватного модифицирования своей жизнедеятельности при возникновении новых условий и обстоятельств [11, с. 25].

Ю.Ю. Дворецкая, определяя социально-профессиональную мобильность личности как «интегральное психическое образование, являющееся одним из механизмов социальной адаптации, позволяющих человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением», связывает уровни ее развития с ключевыми характеристиками личности – активностью, самодетерминацией, саморегуляцией, саморазвитием и самосовершенствованием [5, с. 8].

Теоретическое обобщение научной базы исследования и учет специфики профессиональных сфер и типов деятельности специалистов в области физической культуры и спорта позволили определить социально-профессиональную мобильность специалиста в области физической культуры и спорта как динамичное, интегративное качество личности, ориентированное на специфику полифункциональной профессиональной деятельности в сферах физической культуры, спорта и образования, формируемое во время профессиональной подготовки и проявляющееся в оперативном реагировании специалиста на изменения видов, форм и способов реализации тренерской, педагогической, организационно-методической и научно-исследовательской деятельности, социальной и профессиональной активности личности в реше-

нии профессиональных и жизненных проблем, стремлении индивида к саморазвитию и самореализации.

Анализ источников по проблеме исследования (Л.А. Амирова, В.В. Новиков, О.А. Кипина, Э.А. Морылева и др.) позволил выделить основные функции социально-профессиональной мобильности:

– адаптационная – обеспечивает определение специалистом своего места в профессиональной стратификации, его постепенный переход от конкретного вида профессиональной деятельности к долговременному планированию собственного профессионального развития, выработку профессионального менталитета и профессиональной самоидентификации;

– познавательная – реализуется приобретением мотивов, смыслов профессиональной деятельности, знаний, умений, личностных качеств и опыта, необходимых для ее успешного выполнения;

– развивающая – выражается в сознательном изменении траектории своего профессионального роста, саморазвитии, самосовершенствовании специалиста;

– социальная – определяется успешным вхождением специалиста в постоянно изменяющийся социум, адаптацией личности к процессам модернизации социокультурного пространства;

– творческая – обеспечивается активной самореализацией личности во всех сферах жизнедеятельности, проявляется в творческой профессиональной и социальной активности специалиста, его стремлении к акмеологическому совершенствованию своего личностного потенциала.

Рассматривая социально-профессиональную мобильность как интегративное личностное качество, базирующееся на индивидуальных свойствах специалиста и проявляющееся в профессиональной деятельности и поведении личности, готовности индивида к их целенаправленному и целесообразному преобразованию, следует отметить значимость социально-профессиональной мобильности в действенном преобразовании человеком всех сфер своей жизнедеятельности (общественной, профессиональной, личной жизни), которое обеспечивается основными сущностными характеристиками изучаемого личностного конструкта.

Исследование сущности социально-профессиональной мобильности (Л.А. Амирова, А.Ф. Амиров, Т.Ю. Артюхова, Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев, Т.Б. Котмакова, И.А. Ларионова, О.С. Полозова и др.) будущих специалистов позволило в качестве основных характеристик данного феномена выделить:

– открытость – проявляется в готовности специалиста к осознанию нового в решении профессиональных задач, обоснованности своих действий в нестандартных ситуациях, способности отказываться от стереотипного и шаблонного поведения в профессиональной деятельности;

– адаптивность – раскрывается в готовности личности к изменениям, быстрому реагированию на ситуацию затруднения в профессиональной деятельности, способности эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной и социальной сферы;

– активность – обеспечивается постоянной готовностью индивида к эффективному выполнению профессиональной деятельности, освоению ее но-

вых видов и форм, преобразованию профессиональной и социальной среды, способностью делать свободный выбор в процессе принятия и реализации ответственных решений;

– оперативность – характеризуется чувствительностью к инновационным изменениям в сфере профессиональной деятельности, своевременностью действий и скоростью реагирования на изменяющиеся условия профессиональной сферы, оптимальностью преобразований специалистом самого себя в соответствии с современными тенденциями развития социума;

– гибкость – отражается в способности специалиста подобрать оптимальный, в изменившихся обстоятельствах, вариант действий, скорректировать свое поведение, внутренне мобилизовать собственные ресурсы для решения новых задач;

– прогностичность – выражается в ориентированности специалиста на динамику личностных потребностей и социальных условий, умении оценить изменившиеся обстоятельства, соотнести их со своими возможностями, ценностными установками и мотивами профессиогенеза;

– антицепация – проявляется в способности индивида предвидеть в той или иной форме результаты собственных действий, спрогнозировать оптимальные варианты выхода из ситуаций профессионального затруднения и адекватно модифицировать свою профессиональную деятельность при возникновении новых обстоятельств;

– креативность – обеспечивается эффективным реагированием личности на различные нестандартные, проблемные ситуации, складывающиеся в профессиональной и социальной сферах, наличием стремления специалиста к творческому решению поставленных задач, осознанному саморазвитию и креативному решению профессиональных и личностных проблем в соответствии с новыми требованиями.

Все выделенные характеристики социально-профессиональной мобильности специалиста рассматриваются нами в неразрывной взаимосвязи и раскрываются одна через другую, проявляясь в профессиональной деятельности индивида, раскрытии его личностного потенциала в профессии и вне ее сферы, отношении личности к собственному саморазвитию и самосовершенствованию.

Исследование сущности социально-профессиональной мобильности было бы неполным без определения компонентов данного личностного образования.

Ю.И. Калиновский, рассматривая проблемы педагогической мобильности как способности специалиста организовывать содейтельность с другими субъектами образовательно-воспитательного процесса в соответствии с целями и задачами современной концепции образования и ценностями культуры, в качестве составляющих данного педагогического феномена определяет: свойства и качества личности, умения (рефлексивные, саморегуляционные, целеполагания и др.); способности; креативное мышление; готовность проектировать необходимые изменения в профессиональной группе и адаптироваться к изменениям [10, с. 16].

Ю.И. Биктуганов среди основных составляющих профессиональной мобильности выделяет мотивацию к самообразованию и достижениям, установку на самоактуализацию, оптимистическое восприятие действительности и

качественные изменения в профессии, общепрофессиональные и специальные знания, ключевые практические компетенции, способность к самоанализу, саморегуляции и самоконтролю в профессионально-педагогической деятельности [2, с. 34].

Определяя способность выпускников к социально-профессиональной мобильности нового типа – мобильности как основе веры людей в себя и свое будущее, в свои силы и возможности основным результатом современного профессионального образования, Л.В. Горюнова к составляющим данного феномена относит: профессиональные компетенции, готовность к переменам и активность личности [3, с. 66].

О.Р. Кудаков, Д.В. Шалеева профессиональную мобильность представляют как интеграцию четырех компонентов – внутренней потребности в профессиональной мобильности, способностей и знаниевой основы мобильности, а также самоосознание индивидом себя мобильной личностью и готовность к мобильным действиям на основе рефлексии [12].

Актуализируя образование как основное средство подготовки специалистов приспосабливаться к быстро изменяющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, Т.Н. Панкова и Т.В. Морозова основными составляющими профессиональной мобильности личности определяют систему компетенций: социально-коммуникативных, реализующих готовность специалиста к социализации в современном обществе; образовательных, обеспечивающих готовность специалиста к системному овладению навыками повышения своей квалификации или смене профессии; общенаучных, раскрывающих высокий уровень базовых знаний общих и по профилю специальности; ценностно-смысловых и общекультурных, обеспечивающих успешность ценностно-смысловой ориентации специалиста в мире [13].

Выделяя в структуре социально-профессиональной мобильности внутреннюю мобильность (универсальные качества специалиста, обеспечивающие его перемещение в профессиональной сфере, безболезненный переход с одного вида профессиональной деятельности на другой) и внешнюю мобильность (результат профессиональной подготовки), О.В. Шатунова отмечает взаимосвязь этих составляющих – с одной стороны, способность к овладению профессиональными качествами стимулирует потребность в саморазвитии, с другой, потребность в самосовершенствовании обеспечивает освоение новыми профессиональными компетенциями [14, с. 141].

Соотнося содержание социально-профессиональной мобильности с «субъектными компетенциями» профессионала (профессионализм, готовность эффективно справляться с различными типами педагогических задач, ответственность, саморегуляция, рефлексивная компетенция и др.), В.К. Елисеев, И.М. Елисеева и М.В. Коробова отмечают, что субъектно-профессиональный потенциал личности актуализируется в его способностях к практической реализации профессиональной деятельности, самоанализе профессиональных и жизненных достижений, коррекции процессов саморазвития и самосовершенствования [6, с. 85].

Г.Я. Гревцева и М.Б. Баликаева трактуют профессиональную мобильность как интегративное качество специалиста, включающее: базовые компо-

ненты профессиональной культуры и компетентности, проявляющееся в его способности перемещаться горизонтально и вертикально по социально-профессиональной структуре общества; кооперационно-деятельностные компоненты, отражающие уровень сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также личностные характеристики индивида [4, с. 57].

По мнению А.А. Жаркова, значимым компонентом профессиональной мобильности специалиста выступает система личностных качеств, обеспечивающих эффективность выполнения профессиональной деятельности, среди которых исследователь называет: креативность мышления, быстроту принятия решений, способность к обучаемости и самообучаемости, умение приспосабливаться к новым обстоятельствам, устойчивость к фрустрациям внешней и внутренней среды, способность решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя и др. [7, с. 84].

Н. Зверева, С. Шевченко и О. Каткова особое место в структуре социально-профессиональной мобильности отводят системе ценностей, составляющей основу отношений индивида к окружающей действительности, другим людям, самому себе, определяющей решения человека, как сугубо профессиональные, так и личностные [8, с. 89].

Проведенный анализ теоретической базы исследования позволил в структуре социально-профессиональной мобильности будущих специалистов в области физической культуры и спорта выделить следующие компоненты:

– личностные потребности, мотивационные установки, обуславливающие изменение вида профессиональной деятельности, профессионального статуса, места работы и т.д. (от повышения материального благосостояния до творческой самореализации в жизни) – мотивационный компонент;

– общекультурные и профессиональные компетенции, позволяющие осознанно и эффективно оптимизировать свою профессиональную деятельность, изменять свою позицию и статус в профессиональной области – компетентностный компонент;

– личностные качества специалиста, обеспечивающие его профессиональный рост, успешный переход от одного уровня (или типа) профессиональной деятельности к другому – личностный компонент;

– система ценностей, норм, ценностных ориентаций специалиста, регулирующих движение специалиста в его профессиональном развитии, открывающих личность для освоения новых типов профессиональной деятельности, профессионально-статусных изменений – ценностный компонент.

Выделенные компоненты социально-профессиональной мобильности объединены типами и содержанием профессиональной деятельности, ориентацией молодого специалиста на личностные потребности и требования общества. Социально-профессиональная мобильность, представляя собой интеграцию и взаимообусловленность выделенных компонентов, раскрывает интегральную, динамичную, адаптационную, личностно-ориентированную и социальную сущность данного личностного конструкта специалиста в области физической культуры и спорта.

Таким образом, проведенный анализ сущности, структуры и функций социально-профессиональной мобильности будущих специалистов в области физической культуры и спорта свидетельствует о динамичности и интегративности данного качества, определяющегося спецификой профессиональной деятельности и проявляющегося в социальной и профессиональной активности личности в реализации профессиональных и жизненных проблем.

Раскрывая понятие «социально-профессиональная мобильность» как способность человека актуализировать личностный потенциал в решении профессиональных задач, поиске оптимального выхода из сложившейся профессиональной или личностной ситуации и прогнозировании вариантов профессионализма, мы определяем задачи формирования данного личностного конструкта в направленности как на эффективное усвоение общекультурных и профессиональных компетенций, так и на развитие качеств будущего специалиста в области физической культуры и спорта, обеспечивающих преобразование профессиональной сферы и личности в соответствии с требованиями развивающегося общества.

Основным фактором формирования социально-профессиональной мобильности личности мы определяем систему высшего образования, в педагогическом процессе которой обеспечивается становление и развитие мотивационного, компетентностного, личностного и ценностного компонентов данного личностного конструкта.

Формирование социально-профессиональной мобильности будущих специалистов в области физической культуры и спорта требует научно-методического обеспечения, включающего критериально-диагностический инструментарий и педагогические условия эффективной реализации исследуемого процесса, что выступает перспективными направлениями нашего исследования.

Список литературы

1. **Артюшенко А.О.** Личностная мобильность как свободное управление поведением и деятельностью / А.О. Артюшенко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физ. воспитания и спорта. – 2011. – № 8. – С. 6–11.
2. **Биктуганов Ю.И.** Профессиональная мобильность педагога : учеб. пособие / Ю.И. Биктуганов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 120 с.
3. **Горюнова Л.В.** Составляющие профессиональной мобильности / Л.В. Горюнова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Педагогика. – 2007. – №1. – С. 63–68.
4. **Гревцева Г.Я.** Развитие профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе непрерывного образования / Г.Я. Гревцева, М.Б. Балакаева // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2018. – Т. 10. – № 1. – С. 55–62.
5. **Дворецкая Ю.Ю.** Психология профессиональной мобильности личности : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности и история психологии» : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Ю.Ю. Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 24 с.

6. **Елисеев В.К.** Оценка профессионально-личностной готовности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к реализации стандарта дошкольного образования в дихотомии мобильность–инертность / В.К. Елисеев, И.М. Елисеева, М.В. Коробова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т.6 – № 3 (20). – С. 82–86.
7. **Жарков А.А.** Профессиональная мобильность педагога как педагогическая проблема / А.А. Жарков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – С. 81–85.
8. **Зверева Н.** Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности / Н. Зверева, С. Шевченко, О. Каткова // Современное образование в России. – 2006. – №6. – С. 89–93.
9. **Иванова Т.Н.** Социально-трудовая мобильность современной молодежи: состояние и перспективы : спец. 22.00.03 «Экономическая социология и демография»: региональный аспект : автореф. дис. ... докт. социол. наук / Т.Н. Иванова. – Саратов, 2012. – 48 с.
10. **Калиновский Ю.И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ю.И. Калиновский. – СПб., 2001. – 42 с.
11. **Кипина О.А.** Профессиональная мобильность педагога / О.А. Кипина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 81–84.
12. **Кудаков О.Р.** Модель формирования профессиональной мобильности [Электронный ресурс] / О.Р. Кудаков, Д.В. Шалеева // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-professionalnoy-mobilnosti> (дата обращения 15.10.2021).
13. **Панкова Т.Н.** Профессиональная и личностная состоятельность профессионально мобильного современного специалиста / Т.Н. Панкова, Т.В. Морозова [Электронный ресурс] // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-i-lichnostnaya-sostoyatelnost-professionalno-mobilnogo-sovremenno-go-spetsialista> (дата обращения 15.10.2021).
14. **Шатунова О.В.** Формирование социально-профессиональной мобильности будущих учителей / О.В. Шатунова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – №1 (21). – С. 140–143.

Slukina Y.Y.

The essence, structure and functions of social and professional mobility of specialists in the field of physical culture and sports

The article reveals the relevance of the problem of the formation of social and professional mobility of future specialists in the field of physical culture and sports. The characteristic of the functions of the studied phenomenon has been presented. The main components of the structure of social and professional mobility of future specialists in the field of physical culture and sports have been characterized. They include motivational, competence, personal, value-based components.

Key words: *social and professional mobility, specialists in the field of physical culture and sports, essence, functions, components.*

УДК [37.16:81]:[316.329.8:331.5]

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

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

Лингвистическое образование – главный капитал на рынке труда в постиндустриальном обществе

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

Ключевые слова: полифункциональность, постиндустриальное и информационное общество, метапредметная компетенция.

Расширение границ международного сообщества, рост экономических, политических и культурных связей между странами ведут к повышению мобильности населения, под которой понимается возможность свободного передвижения из одной страны в другую, получения образования и трудоустройства граждан за рубежом.

Такая ситуация требует от современного человека способности устанавливать контакт с носителями другой культуры, преодолевать возможные трудности при контакте с чужой культурой, то есть адаптироваться к жизни в многоязычном и поликультурном сообществе.

Привычными становятся понятия «многоязычие» и «поликультурность». Из фактора, разделяющего народы, препятствующего общению, языки становятся фактором объединения и сотрудничества, общения и взаимодействия в едином общеевропейском и международном пространстве.

Интеграционные процессы, открытость государств мировому сообществу обеспечивают доступ к международному знанию и опыту, культурному и информационному богатству различных стран. Такое положение общественной жизни сказывается на усилении роли иностранного языка не только как средства социального взаимодействия представителей различных культур, но и как образовательного медиума в едином информационном и образовательном пространстве.

Межгосударственная интеграция в области науки и образования, усиленная развитием средств массовой коммуникации и новых информационных

технологий, повышает возможности качественного образования и информационно-познавательной деятельности у себя в стране и за рубежом.

В связи с этим возрастает востребованность и потребность для личности в постоянном расширении и углублении лингвистического образования за счет непрерывного изучения языков и культур и самообразования в данной области.

Динамичные процессы в общественном развитии приводят к тому, что повышается роль и статус образования. При этом владение иностранным языком (иностранными языками) становится обязательным показателем качественного образования, условием получения устойчивой социальной позиции в профессиональной сфере и в обществе и условием постоянного личностного развития.

Следует подчеркнуть, что интеграционные общественные процессы изменили функции иностранного языка в социальной и культурной сферах. Приоритетными стали такие функции, как:

- установление взаимопонимания между народами;
- ускорение и упрочение интеграционных процессов;
- основа сохранения мирового культурного наследия;
- укрепление единого информационного и образовательного пространства;
- обеспечение доступа к информационным ресурсам, к многообразию мирового знания;
- получение качественного общего и специального образования;
- обеспечение условий для непрерывного образования и самообразования;
- профессиональная ориентация и ориентация в окружающем мире;
- овладение национальным и общемировым культурным наследием;
- обеспечение необходимых потребностей личной жизни и обеспечение социальной устойчивости и социальной мобильности граждан;
- основа постоянного развития личности и общественных процессов [2, с. 10].

Изменившиеся функции изучения и использования иностранного языка по-новому определяют и прагматический аспект лингвистического образования – как обеспечение готовности к использованию изучаемого языка в реальных ситуациях межкультурного общения.

Социально-деятельностная направленность в обучении иностранному языку означает выход за рамки учебной аудитории, включение процесса овладения языком в социокультурный контекст, в решение конкретных задач, связанных с использованием изучаемого языка, создание условий для развития автономии изучающего языки и культуры, для накопления обучающимся реального опыта межкультурного общения.

В связи с этим отмечается полифункциональность иностранного языка как учебного предмета на разных уровнях системы образования: иностранный язык может выступать как цель и как средство приобретения сведений в других областях знания [3, с. 110].

В данном контексте следует подчеркнуть межпредметный характер изучения иностранного языка (языков) как самостоятельной образовательной

цели и как средства образовательной деятельности, его значение для развития метапредметной компетенции и общей информационной культуры обучающегося.

Становится очевидным, что особенности современной социально-экономической, политической и культурной ситуации и изменившиеся в связи с этим функции иностранного языка в общественном и личностном развитии человека обусловили основные ценностные ориентиры образовательной политики в области иностранных языков – социально-личностный, социально-деятельностный и социокультурный (межкультурный).

Эти ценностные ориентиры определяют современные цели и содержание обучения (овладения) иностранным языком и культурой.

Ведущей тенденцией современного лингвистического образования, как и образования в целом, является ориентация на личность обучающегося (изучающего иностранный язык), на его развитие как социально активной, многоязычной и поликультурной личности, способной эффективно использовать изучаемый язык.

В этом проявляется взаимосвязь социально-личностного, социально-деятельностного и социокультурного (межкультурного) аспектов лингвистического образования.

Подчеркнем, что общая направленность отечественного образования определяется ориентацией в обществе, в научной и образовательной сфере на человеческий фактор, на развитие личности.

Исследование «человеческого измерения», категории «Человека и его Мира» – отличительная черта отечественной интеллектуальной традиции.

Направленность образования на личность обучающегося проявляется в стремлении обеспечить всестороннее развитие его способностей, и прежде всего, способности и готовности к активному познанию и взаимодействию с окружающим миром.

Образование рассматривается как условие для самоопределения и саморазвития обучающегося. Образование – это главный капитал, которым располагает человек на рынке труда в постиндустриальном и информационном обществе.

Поэтому сегодня, может быть как никогда раньше, оно является основой развития личности и гарантией социальной мобильности и социальной устойчивости человека. В силу этого изменяются его условия и сама суть: от «образования на всю жизнь», к «образованию через всю жизнь». Из теоретического это известное положение становится практическим.

Список литературы

1. **Богданчик Л.В.** Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Л.В. Богданчик // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Материалы Международной заочной научно-практической конференции, 24 марта 2011 г. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 21–24.
2. **Довнар Т.А.** Комплекс коммуникативных культуроведчески-ориентированных упражнений для обучения устному иноязычному общению в кон-

- тексте диалога культур / Т.А. Довнар // Вестник МЕЛУ. – 2012. – № 1 (21). Сер. 2 : Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск: МЕЛУ, 2012. – С. 135–142.
3. **Еончарова М.В.** Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению (на материале специальностей «Менеджмент», «Управление»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Еончарова. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-analiza-situatsiy-v-obuchenii-studentov-inoazychnomu-professionalno-orientirovannomu-obscheniyu>.
 4. **Зеленин Г.И.** Обзор инновационных методов обучения иностранным языкам в XX-XXI веке / Г.И. Зеленин, Ю.А. Ковалева. –URL: http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/Pipo/2011_32-33/11zgimtc.pdf.
 5. **Манукова А.А.** Коммуникативный метод преподавания иностранного языка / А.А. Манукова // Деловой язык и методика его преподавания : сборник научных трудов. Вып. 11. – Пятигорск: ПГЛУ, 2012. – С. 51–55.
 6. **Nunnan D.** Learner-Centered English Language Education / D. Nunnan. – N.Y: Routledge, 2012. – PP. 51–52.

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

Linguistic education is the main capital in the labor market in a post-industrial society

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: *polyfunctionality, post-industrial and information society, meta-subject competence.*

УДК [378.011.3-051:651+930.25]:[378.017:316.444]

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

Понятие «профессиональная мобильность» в контексте обучения будущих специалистов сферы документоведения и архивоведения

Автор статьи на основе использования структурного подхода к анализу научной литературы раскрывает сущность понятия «профессиональная мобильность будущего специалиста в области документоведения и архивоведения».

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, подготовка документоведов и архивоведов.

В последние годы многие исследователи по педагогике, психологии, педагогической психологии, социальной педагогике достаточно часто используют понятие «профессиональная мобильность», которое понимается как готовность индивида к смене профессии. В исследованиях приводятся разнообразные трактовки понятия «профессиональная мобильность», что нередко приводит к различному толкованию данного феномена.

Понятие «профессиональная мобильность» появилось в первой половине XX века как результат научных исследований в социологической, а затем и социально-педагогической областях. Современный словарь иностранных слов толкует «мобильность» как «подвижность, способность быстрого ориентирования» [14].

Будучи изначально социологическим явлением, профессиональная мобильность рассматривалась через призму социальной мобильности как особое социологическое явление. Оно нашло отражение в работах таких авторов, как Э. Дюркгейм, У. Мур, Т. Парсонс, П.А. Сорокин и др.

В связи с изменениями в социальной структуре общества, которые явились следствием промышленной революции XIX столетия и целым рядом последовавших за этим глобальных войн и экономических кризисов, появилась необходимость в научных исследованиях дифференцировать понятия «социальная мобильность» и «профессиональная мобильность». Прежняя довольно устойчивая «сословная концепция», которая существовала в XIX столетии в Европе, а также в США подразумевала, что социальные роли для многих людей (кроме отдельных категорий), изначально обуславливались их приспособлением к этой, либо другой социальной категории. Дети очень часто наследовали профессии своих родителей или их социальный статус. В соответствии с концепцией социального пространства, выдвинутой П.А. Сорокиным [15] и его последователем П. Бурдьё, [2] культурный, условный, социальный и собственный капитал устанавливают особенность индивида к конкретной социальной группе, определяя его профессиональ-

ные способности, которые выступают стратификационно-статусным показателем.

Анализ исследований показал, что на рост профессиональной мобильности значительного количества людей повлияли негативные социальные явления, сопровождавшие техническую революцию конца XIX – XX вв., экономический кризис («Великая депрессия») и социальные потрясения XX в., в результате которых правительства стран предпринимали меры по профессиональному переучиванию безработных, созданию новых рабочих мест по специальностям. Таким образом, повышение уровня профессиональной мобильности большей части населения являлось вынужденной и контролируемой государством мерой по борьбе с экономическими и социальными кризисами. Для данного периода стало характерным появление новых видов профессиональной деятельности с высокой оплатой и социальной принадлежностью, к выполнению которых привлекались специалисты из широких слоев населения, проявившие определенные способности и получившие необходимое образование. Таким образом, в некоторых экономически развитых странах постепенно стал проявляться феномен профессиональной мобильности, предоставляющий возможность сменить профессию и повысить социальную роль значительного числа людей, в основе которого лежали личные качества, знания, умения, навыки работника без учета сословия или происхождения.

Упомянутые процессы глубоко исследованы в работах по изучению социальной и профессиональной мобильности П.А. Сорокина. В контексте общетеоретического направления изучения постсовременного общества П.А. Сорокин, являясь родоначальником концепции расширенного понимания мобильности, под социальной мобильностью понимает переход личности или чего-либо созданного человеком из одной социальной позиции в другую [15]. Ученый выделил три основных источника социальной мобильности в обществе: экономический, профессиональный и политический. Эти три переменных описывают положение индивида в системе социальных координат.

Последователь П.А. Сорокина, польский ученый П. Штомпка, считал, что социальная мобильность – эта та сфера, в которой особенно ярко выступают характерные для данного общества стереотипы, предрассудки и дискриминация [16, с. 360]. При этом исследователем выделены три формы частичной дискриминации. Первая – барьер для продвижения определенных социальных групп на самые высокие позиции. Вторая – это профессиональная сегрегация – фактические преграды, закрывающие доступ к профессиям, несмотря на официальные разрешения (например, по гендерному признаку). Третья форма – закрытие доступа к каналам мобильности, т.е. своеобразная «селекция» через образование, создание дополнительных социальных институтов для выполнения функции отсева [16, с. 360]. Наличие в общественной системе таких форм дискриминации приводит к реализации неуспешных социальных групп за счет поиска альтернативных каналов социальной мобильности, а это социально неодобряемые способы и каналы мобильности.

Современное понятие «профессиональная мобильность» получило иную направленность. Оно достаточно емкое и многозначное, включающее методологические основы конкретной науки. Так, с точки зрения социологии, про-

фессиональная мобильность представляется формой социальной мобильности, проявляющейся в смене индивидами или социальными группами своего места и роли в системе общественного производства.

В психологии, по мнению С.В. Нужновой, «профессиональная мобильность» определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [11].

В педагогике профессиональную мобильность рассматриваем как специализированную психолого-профессиональную подготовку обучающихся в период их обучения в профессиональных образовательных учреждениях к возможной смене в процессе будущей трудовой деятельности ее основных видов в рамках одной профессии.

Таким образом, можно сделать выводы о двойственном характере понятия «профессиональная мобильность»: со стороны социологии и педагогики, – это, прежде всего, процесс. С позиции психологии, профессиональная мобильность рассматривается как качество личности, которое может быть сформировано в процессе социализации.

В зависимости от цели исследования, трактовка понятия «профессиональная мобильность» у всех авторов дана по-разному. Так, Ю.И. Калиновский при изучении развития профессиональной мобильности андрагога определил, что профессиональная мобильность – это свойство личности осуществлять профессиональную деятельность с пользой для общества, с учетом индивидуальных способностей и их развития повышать собственный уровень профессиональной компетентности и переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому [8].

С.В. Нужнова в процессе изучения сущности и структуры профессиональной мобильности в современном обществе делает акцент на этапах деятельности по самореализации в профессиональной деятельности от формирования внутренней потребности в профессиональной мобильности, через развитие способностей, пополнение знаниевой основы, рефлексию профессиональной мобильности – к самосознанию личностью своей профессиональной мобильности [12].

Л.И. Амирова, анализируя особенности развития профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования, установила, что профессиональная мобильность является высшим ориентиром самореализации личности, которая базируется на ценностных ориентирах, личностных смыслах. «При таком понимании вопроса карьерный рост выступает не как самоцель, а как один из способов самореализации, к числу которых можно также отнести профессиональное самосовершенствование, вовлеченное в процесс исполнения усложняющихся рабочих задач, их насыщение элементами творчества.» – констатирует исследователь [1].

Л.В. Горюнова развитие профессиональной мобильности специалиста ставит в основу решения проблемы развития образования России в целом и определяет оценку жизненной ситуации, умение индивида наблюдать себя со стороны внутренней логики профессиональной деятельности и социальной

среды как регуляторы формирования мобильности. Также она определяет фундамент мобильности личности как совокупность способов построения взаимоотношений между человеком и обществом (профессиональной группой) в постоянно изменяющихся объективно условиях [5].

В контексте формирования профессиональной мобильности будущих специалистов сферы документоведения и архивоведения в процессе обучения в высшей школе учитываем результаты исследований психологов о роли личностного компонента в формировании мобильности: продуктивность рассматриваемого процесса зависит от уровня развития мобильности личности человека (его целеустремленности, самоактуализации, готовности к изменениям и самоорганизации). Следовательно, процесс формирования профессиональной мобильности будущих документоведов и архивоведов должен проектироваться с учетом и на основе развития мобильности личности студентов, психофизиологических характеристик данного возраста и подбора соответствующих приемов, методов и технологий их профессионального обучения.

При исследовании видов мобильности как социологи, так и психологи оперируют общим понятием «интеграционная мобильность (в рамках поколения)», которое включает сравнение положений, достигнутых одним и тем же человеком в различные моменты на протяжении его жизни. Обычно речь идет о трудовой биографии (служебной карьере), что дает основание многим исследователям называть ее «профессиональной мобильностью» или «мобильностью рабочей силы» [4].

Проблема уточнения понятия «мобильность» рассматривается в исследованиях на стыке педагогики (профессиональной педагогики, андрагогики) и педагогической психологии.

В зависимости от цели исследования ученые трактуют изучаемое понятие как «механизм адаптации личности», «интегрированное качество личности», «способность», «готовность», «ориентир саморазвития», «психическое состояние». Для облегчения классификации имеющихся в психолого-педагогической науке определений мобильности объединим их в группы.

К первой группе относим определения, в основу которых положен личностный компонент будущего или действующего специалиста. Так, исследователи Т.Б. Колмакова, Ю.И. Калиновский под мобильностью понимают интегрированное качество личности, которое лежит в основе продуктивной реализации других типов мобильности и включает в себя такие свойства, как способность к самосовершенствованию, сформированность мотивации к учебной или профессиональной деятельности, способность к самобытности и творческой активности, эффективной коммуникации в обучении и труде [8, 9].

При изучении роли компетентностного подхода в модернизации образования Э.Ф. Зеер рассматривает мобильность как интегрированное качество личности, которое характеризует способность изменения статуса в социальной или профессиональной среде [7]. С.В. Нужнова поддерживает данную позицию и уточняет, что мобильность как интегрированное качество должна объединять в себе внутреннюю потребность, способность и знания о профессиональной мобильности, возможность осуществления ее рефлексии. Тем са-

мым она определила профессиональную мобильность как видовое понятие по отношению к мобильности [12].

Ко второй группе отнесем работы ученых, в основу которых положено психолого-педагогическое понимание мобильности как механизма. Ю.Ю. Дворецкая, Е.А. Никитина и М.Н. Руткевич в процессе изучения психологии профессионально мобильной личности, функционального значения профессиональной мобильности в подготовке специалиста рассматривают мобильность как механизм приспособления человека к изменениям в профессиональной среде, позволяющий ему управлять ресурсами субъектности и собственным профессиональным поведением [6,10, 13].

К третьей группе отнесем исследования, в которых мобильность рассматривается с точки зрения самореализации личности за счет эффективного достижения профессиональных, социальных, культурных или иных целей. Так, Л.В. Ведерникова и О.А. Кипина, анализируя теорию и практику профессионально-педагогической мобильности, обращают внимание на продуктивное выполнение личностью профессиональных задач как основы для формирования и развития мобильности [3].

В контексте исследования формирования профессиональной мобильности будущих специалистов сферы документоведения и архивоведения в процессе обучения в высшей школе под мобильностью понимаем многомерное понятие, которое рассматриваем в единстве объективного и субъективного аспектов, придавая особое значение добровольной активной позиции обучающегося. Это – интегральное качество личности, способной адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям среды и включающее в себя следующие характеристики: активность (способность к изменению действительности и самого себя), пластичность (способность к легкой адаптации к социальному и/или профессиональному пространству), открытость (восприимчивость к социальной и профессиональной действительности) и стремление к самоактуализации (стремление к вершине собственного психологического развития посредством внутренней активности).

Для эффективной классификации имеющихся в педагогике (профессиональной педагогике, педагогике высшей школы, андрагогике) и педагогической психологии трактовок дефиниции «профессиональная мобильность» положен деятельностный компонент. Исходя из того, что проявление интегрированного качества личности, реализация механизма приспособления человека к изменяющейся профессиональной среде и самореализация личности возможны только в деятельности, и объединяем имеющиеся в науке трактовки понятия «профессиональная мобильность» в группы по доминирующему характеру и направлениям деятельности личности. А именно: деятельность по самореализации; деятельность по овладению новой профессиональной техникой и / или технологией труда, деятельность по принятию профессиональных решений, их самостоятельность.

По результатам контент-анализа можно определить основные аспекты понятия «профессиональная мобильность». К ключевым словам можно отнести: «активность», «пластичность», «открытость», «самоактуализация», «готовность», «способность», направленные на использование эффективных

методов и средств для принятия самостоятельных нестандартных решений, выбора пути достижения профессиональных целей.

Список литературы

1. **Амирова Л.И.** Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Амирова Людмила Александровна. – Уфа, 2009. – 33 с.
2. **Бурдьё П.** Социология политики / П. Бурдьё; сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко; пер. с фр. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.
3. **Ведерникова Л.В.** Профессионально-педагогическая мобильность: теория и практика : монография / Л.В. Ведерникова, О.А. Кипина. – Ишим : Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2011. – 144 с.
4. **Виды мобильности** [Электронный ресурс] // Психология личности. – Режим доступа: <https://cribs.me/psikhologiya-lichnosti/vidy-mobilnosti>.
5. **Горюнова Л.В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д., 2006. – 39 с.
6. **Дворецкая Ю.Ю.** Психология профессиональной мобильности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 147 с.
7. **Зеер Э.Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 42–53.
8. **Калиновский Ю.И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Калиновский Юрий Исаакович. – СПб., 2001. – 470 с.
9. **Колмакова Т.Б.** Формирование личной мобильности как профессионального качества будущих специалистов в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Колмакова Татьяна Борисовна. – Хабаровск, 2011. – 198 с.
10. **Никитина Е.А.** Функциональное значение профессиональной мобильности в подготовке специалиста / Е.А. Никитина // Вест. Иркут. гос. лингвист. ун-та. – Иркутск, 2006. – № 2. – С. 34–38.
11. **Нужнова С.В.** Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе [Электронный ресурс] / С.В. Нужнова. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>.
12. **Нужнова С.В.** Формирование готовности к профессиональной мобильности / С.В. Нужнова // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 29–35.
13. **Руткевич М.Н.** Социальные перемещения / М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов. – М. : Мысль, 1970. – 182 с.
14. **Современный словарь иностранных слов** / сост. Н.М. Ланда. – М. : Рус. яз., 1993. – 740 с.

15. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 542 с.
16. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка; пер. с польск. С.М. Червонной. – М. : Логос , 2005. – 664 с.

Shilo A.A.

The concept of «professional mobility» in the context of training future specialists in the field of records management and archival science

The author in the article, based on the use of a structural approach to the analysis of scientific literature, reveals the essence of the concept of «professional mobility of a future specialist in the field of records management and archival science».

Key words: *mobility, professional mobility, training of document managers.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.011.3-051:37-055.2 (470+571) "185/190"

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

Этапы становления женского педагогического образования в России во второй половине XIX – начале XX вв.

В статье рассматривается процесс становления женского образования в дореволюционной России. Особое внимание уделено проблеме подготовки педагогических кадров для начальной и средней школы. Охарактеризованы основные типы педагогических учебных заведений для женщин, готовивших народных учителей, особенности воспитания и образования в них.

Ключевые слова: женское образование, подготовка педагогических кадров, высшие женские курсы, учительские институты, организация учебного процесса.

В России во второй половине XIX в. воспитательно-образовательный процесс находился в прямой зависимости от влияния общественного мнения, которое формировало женский «идеал». Особый интерес к женскому педагогическому образованию был обусловлен значительной ролью женщин в воспитании будущего поколения, что не смогло не затронуть внимание ученых-педагогов. Исходя из этого, проблема женского образования, начавшаяся во второй половине XIX в., приобретает особую актуальность в российском обществе.

Целью исследования является комплексное рассмотрение государственных задач и общественной инициативы на этапах формирования различных педагогических учебных заведений в России во второй половине XIX – начале XX вв.

Новизна излагаемого материала определятся тем, что впервые обобщены идеи становления женского педагогического образования в России в целом, так как ранее женское педагогическое образование анализировалось разрозненно в рамках отдельных губерний.

Женское педагогическое образование прошло длительный и сложный путь развития, долгое время образование девочек было лишь внутрисемейным и домашним делом, считалось, что место женщины находится у домашнего очага, под покровительством отца или мужа, и любое образование может лишь испортить ее характер.

Впервые проблема образования для женщин была подвергнута планомерному и детальному исследованию во второй половине XIX в. Вопрос женского образования был затронут известным русским ученым и педагогом Н.И. Пироговым в его статье «Вопросы жизни», опубликованной в журнале «Морской сборник» (июль 1856 г.). Статья послужила отправной точкой на-

чала педагогического движения не только в обществе, но и на уровне законодательства. «Не только положение женщины в обществе, но воспитание ее, в котором заключено воспитание всего человечества, вот что требует перемены. Так же, как и мужчина, женщина должна быть образованным человеком, развивая свое мышление и волю, и вместе с тем, никогда не пренебрегая развитием лучших дарований своей природы», – писал Н.И. Пирогов [1, с. 255]. Научные идеи Н.И. Пирогова имели цель повысить качество преподавания и воспитания в женских учебных заведениях, так как существующие образовательные программы, по его мнению, не соответствовали общественным требованиям [6, с. 19].

Свои мысли по поводу совершенствования в России женского образования высказывал русский педагог Н.А. Добролюбов. Он выступал за увеличение образовательных заведений для девочек и возможность их реализовать себя во всех сферах деятельности.

XIX в. – время стремительной модернизации российского общества, которая привела к выдвиганию новых требований относительно женского образования. Реформы 60–70 гг. XIX в. поставили вопрос о реорганизации всей системы образования, в том числе и женского. Женское образование было закреплено на законодательном уровне, и это привело к расширению учебных заведений для женщин. С каждым годом в течение XIX в. в России становилось все больше женских педагогических институтов, гимназий, педагогических классов, училищ и учительских семинарий, которые были направлены на педагогическую подготовку выпускниц. Срок обучения составлял восемь лет: семь лет основных и один педагогический (восьмой) класс.

В основу подготовки будущих женщин-педагогов была положена «Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений» русского писателя и педагога К.Д. Ушинского, разработанная в 1870 г. В данной программе увеличивалось количество часов на практические занятия по педагогике, например, на занятиях опытного преподавателя учащиеся наблюдали за его профессиональной деятельностью и таким образом усваивали педагогический опыт. Помимо практических занятий учебный курс состоял из общеобразовательных предметов (русский язык и словесность, история, география, арифметика, Закон Божий и др.) и специальных предметов (начала педагогики, методика начального обучения, изучавшиеся в педагогическом классе) [2, с. 197].

По окончании педагогических классов, институтов, гимназий, училищ и учительских семинарий обязательным испытанием были выпускные экзамены, которые включали в себя устные ответы, сочинение на педагогическую тематику и практическую часть (проведение урока с классом по избранной специальности). Положение о женских учебных заведениях народного просвещения предусматривало выдачу девушкам, окончившим семь классов, аттестата на звание учительницы начальной школы, а окончившим восемь классов – на звание домашней учительницы. Женщины, получившие медали, имели право быть домашними наставниками и при соблюдении определенных правил могли получать пенсию, прослужив в учительском звании не менее двадцати лет. Все выпускницы подобных педагогических заведений мог-

ли поступать на высшие учительские курсы или в педагогические институты.

С начала 80-х г. XIX в. начался процесс развития системы высшего женского образования в России, в частности, педагогического. С учетом важности подготовки учителей для начальных и средних учебных заведений Министерством народного просвещения были созданы высшие курсы для женщин и педагогические институты. По организационно-правовой форме высшие женские педагогические учебные заведения делились на те, что были на финансировании государства, а также на частные [2, с.195].

С 1872 г. в России были открыты учительские институты с трехгодичным курсом обучения. По «Положению об учительских институтах» (1872 г.) предполагалось создать семь подобных учебных заведений для подготовки педагогов начальных и средних образовательных учреждений, а также городских училищ. Учительские институты были заведениями закрытого типа, однако на их территориях в интернатах могли проживать ученицы из крестьянских и городских слоев общества. Из 75 учащихся института (по плану) 60 содержались на средства министерства, остальные вакансии предоставлялись стипендиатам других ведомств. Правительственные стипендиаты должны были прослужить в должности городского учителя шесть лет [2, с. 197].

Распространенной формой подготовки женщин педагогов для начальной школы были также педагогические курсы, которые в основном открывались при уже существующих учебных заведениях. Часто инициаторами их появления были видные педагоги, ученые, земские деятели того времени. Широко известными в стране были Санкт-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы и Московские педагогические курсы.

Бестужевские курсы для женщин были основаны в 1878 г. профессором А.Н. Бекетовым. По инициативе министра народного просвещения Д.А. Толстого, во главе педагогического совета был профессор К.Н. Бестужев-Рюмин, который был первым директором курсов [7, с. 7]. В 1903 г. на базе этих курсов при женской гимназии был организован женский педагогический институт, в который принимались девушки после гимназий и институтов благородных девиц. Здесь было два факультета: словесно-исторический и физико-математический.

Срок обучения составлял четыре года. Выпускницы направлялись на работу в женские гимназии, институты, становились домашними наставницами. Популярность курсов среди женщин росла с каждым годом: если на момент 1872 г. количество слушательниц составляло около 800 человек, то в 1916 г. – уже 6 тысяч [7].

Самыми многочисленными по количеству слушательниц были Московские высшие женские курсы под руководством профессора В.И. Герье.

«Курсы эти имеют целью дать девицам, обучавшимся в средне-учебных заведениях, возможность продолжить свое образование», – говорил В.И. Герье [4, с. 169]. Эти курсы представляли собой заведение университетского типа, куда В.И. Герье пригласил преподавать наиболее талантливых и известных деятелей науки из Московского университета и других учебных заведений, среди которых были профессора С.М. Соловьёв, Н.С. Тихонравов, А.Г. Столетов, В.О. Ключевский. В обязанности профессоров входило озна-

комление слушательниц с методами и приемами передачи знаний учащимся средней школы. Профессионально-педагогическая направленность обучения прослеживалась в деятельности профессоров при чтении лекционных курсов. В период с 1872 г. по 1917 г. курс обучения прослушали 20 тысяч женщин, свидетельства об окончании получили свыше 5 тысяч выпускниц [5, с.179].

Кроме Санкт-Петербурга и Москвы по решению Министерства народного просвещения были открыты курсы в Тамбовской, Саратовской, Казанской, Пензенской, Смоленской и других губерниях и округах. В 1896 г. созданы Петербургские временные курсы для подготовки руководительниц физического воспитания и игр имени П.Ф. Лесгафта, в 1907 г. – Петербургская академия педагогических наук Лиги образования. В 1913 г. создан Учительский институт в Саратовской губернии для женщин. В 1916 г. в России работали 47 педагогических институтов, в которых обучались более 2-х тысяч будущих педагогов [3, с. 14].

В период с 1901 г. по 1906 г. женщинам с высшим образованием предоставили право преподавания как в старших классах женских гимназий, так и в мужских младших классах, со всеми служебными и пенсионными правами. К 1911 г. число учительниц начальных народных школ России возросло почти в 20 раз, и они составляли более 50 % общего количества народных учителей. Вышеперечисленные педагогические учреждения подготовили значительное количество женщин-педагогов, которые реализовывали свою профессионально-педагогическую деятельность в разных уголках России, что, в свою очередь, способствовало повышению уровня образованности населения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что до середины XIX в. педагогическая деятельность женщин в России ограничивалась тем, что они практиковались в качестве воспитательниц и домашних учительниц. Однако во второй половине XIX в. установленные веками традиции, касающиеся социального статуса женщин, стали постепенно разрушаться, и женщины получили возможность использовать свои знания и повышать их уровень. Реформы 1860-х гг. способствовали расширению сети образовательных учреждений для женщин. В рассматриваемый период в учебные программы профессионально-педагогической подготовки женщин были введены новые методы обучения, расширены учебные планы путем внедрения целого ряда академических дисциплин, все это способствовало укреплению всей системы женского педагогического образования в России.

Список литературы

1. **Васильева С.П.** Женское образование в России в середине XIX-XX в.: процесс становления и развития. Типы женских учебных заведений [Текст] / С.П. Васильева // Вестник ТГУ. – 2010. – № 6 (86). – С.253–261.
2. **Гуркина Н.К.** Становление системы педагогического образования в до-революционной России / Н.К. Гуркина // Управленческое консультирование. – 2012. – № 3. – С. 195–197.
3. **Зотова Л.М.** Система женского образования в России в начале XX века в связи с проблемой востребованности и перспектив женского труда: историко-социальный аспект / Л.М. Зотова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 1. – С. 11–15.

4. **Иванова Т.Н.** У истоков высшего женского образования в России: организационная деятельность В.И. Герье в свидетельствах современников / Т.Н. Иванова // Вестник ЧелГУ. – 2009. – № 37. – С. 169–176.
5. **Князев Е.А.** Генезис высшего педагогического образования в России XVIII – начала XX века: смена парадигм / Е.А. Князев. – М. : Сентябрь, 2001. – 239 с.
6. **Лихачева Е.О.** Материалы для истории женского образования в России 1856–1880 / Е.О. Лихачева. – М. : Книга по Требованию, 2011. – 663 с.
7. **Санкт-Петербургские высшие (Бестужевские) курсы (1878–1978):** сборник статей / под общ. ред. С.Н. Валка, Н.Г. Сладкевича, В.И. Смирнова. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1973. – 328 с.

Kolyada V.S.

Stages of the formation of female pedagogical education in Russia in the second half of the XIX – early XX century

The article examines the process of formation and development of female education in pre-revolutionary Russia. Particular attention is paid to the problem of training teachers for primary and secondary schools. The main types of pedagogical educational institutions for women who trained national teachers, the peculiarities of upbringing and education in them are characterized.

Key words: *education for women, training of teaching staff, higher courses for women, teacher training institutes, organization of the educational process.*

УДК 378.016:930.25

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

Исторические предпосылки развития высшего архивного образования в России в XIX – начале XX века

В статье приводится хронология событий с 1820 года по 1930 год, раскрывающих исторические предпосылки становления и развития высшего архивного образования в России.

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

Историография архивного дела в России весьма обширна. Вместе с тем, среди многочисленных работ, посвященных истории становления и развития архивного дела в советской России, чрезвычайно мало исследований, посвященных изучению профессионального архивного образования в высших учебных заведениях, регламентировавших вопросы содержания, форм и методов архивного образования в рассмотренной исторической ретроспективе.

Советское архивоведение зародилось в первые годы советской власти. Успеху советского архивоведения на первых порах способствовало то большое внимание, которое уделяла советская власть архивному строительству, а в особенности подготовке кадров для обширной сети новых архивных учреждений. Большой вклад в развитие архивоведения внесли выдающиеся советские историки и архивисты М.Н. Покровский, В.В. Максаков, С.Н. Валк, М.С. Вишнеvский, Г.А. Князев, И.Л. Маяковский, К.Г. Митяев, Н.А. Фомин, А.В. Чернов и другие. В их трудах освещены вопросы теории и практики архивного дела, организации документальных материалов ГАФ СССР, экспертизы научной и практической ценности документальных материалов, обеспечения долговременного хранения, их консервации, реставрации и т.д.

Исследование развития архивного образования в обозначенный период было бы невозможным без освещения предыстории его генезиса, становления и развития архивного дела в России, связывающего в единое целое подготовку профессиональных кадров архивистов и систему высшего образования в сфере архивного дела.

За исходную границу анализа исторических предпосылок развития архивного образования взят 1820 год, который определяется началом зарождения архивного образования в России и является истоком профессии архивиста в его эволюционном изменении сквозь призму моделей архивного образования, особенностей его становления и современных тенденций развития.

Впервые вопрос об архивном образовании был поставлен в XIX веке Г.А. Розенкампом, который в 1820 году разработал «План о приведении в лучшее устройство архивов вообще» [4]. В его основе была идея централизации архивов Москвы и Петербурга, объединение их в единый государственный архив. Также план предполагал, что в архивах должны работать люди, «кои бы могли усовершенствовать себя в так называемой архивной науке» [4]. Однако, несмотря на все положительные стороны, проект Розенкампа не был реализован.

Следующим, кто предложил осуществить реформу архивной сферы, стал Н. Калачев. В 1869 году на первом Археологическом съезде в Москве он сделал доклад о катастрофическом состоянии архивов в России и о гибели архивных материалов. Доклад Н. Калачева был построен таким образом, чтобы на примере уничтожения ценных документов и временами неопытности архивных чиновников привлечь внимание общественности к мысли о необходимости кардинальной перестройки в архивной сфере. Выступление нашло поддержку делегатов съезда. Однако конкретного решения по поставленным Н. Калачевым вопросам съезд не принял.

На Втором Археологическом съезде (Санкт-Петербург, 1871 г.) состоялось представление и обсуждение проекта архивной реформы Н. Калачева. В результате была создана специальная правительственная комиссия, которая занялась разработкой проекта реформы. Согласно проекту, предполагалось образование Главной архивной комиссии, которой должны подчиняться все архивы России, а также основание Главного Центрального архива в Петербурге и краевых (областных) архивов и комиссий в крупнейших губернских центрах. Однако правительство не утвердило этого проекта, поскольку на его реализацию требовались дополнительные средства, к тому же ведомства не хотели лишиться своего права распоряжаться своими архивами.

Благодаря Н. Калачеву, в марте 1873 г. при Министерстве народного образования была создана «Комиссия об устройстве архивов» (просуществовала до 1885 г.), которую он и возглавил. Основными направлениями ее деятельности были: урегулирование вопросов уничтожения архивных документов, выработка правил их хранения, обследование по специальным анкетам архивов, рассмотрение вопросов о создании центральных исторических архивов в провинции, изучение архивного строительства за рубежом, подготовка специалистов для работы в архивах и др.

Н. Калачев пытался убедить научную общественность в необходимости подготовки специалистов для данной работы (Четвертый Археологический съезд, Казань, 1877 г.). К тому времени он побывал в командировке за границей, посетил архивную школу в Париже, а также ряд учебных архивных учреждений Италии и Германии. По возвращении из командировки Н. Калачев обратился в «Комиссию об устройстве архивов» с ходатайством об учреждении специальной школы архивистов – Государственного археологического института. Комиссия, одобрив предложение ученого, обратилась в Министерство народного просвещения с просьбой поддержать ходатайство, но проект даже не обсуждался. И только после того, как Н. Калачев обратился в Министерство с разрешением основать институт на средства бла-

готовителей в виде эксперимента на 4 года, рядовые круги откликнулись положительно.

Летом 1877 г. Археологический институт начал свою деятельность в доме Н. Калачева как частное учебное заведение. Обучение длилось два года. Принимали людей с высшим образованием. С 1883 г. институт начал получать государственное материальное обеспечение в размере 6 тыс. руб. в год, а с 1899 г. стал государственным учебным заведением. С тех пор изменились не только условия поступления в институт, но также его профессиональная ориентация. Высшее образование для поступления стало необязательным, институт начал готовить специалистов-археологов для проведения раскопок и изучения вещественных памятников.

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

Проблему недостатка в архивных кадрах пытался решить и Московский археологический институт (открыт в 1907 году). Курс обучения здесь составлял три года. В институте было два отделения: археологическое и археографическое.

Учебные программы были шире, чем в Петербургском институте. Здесь преподавались русская история, историческая география и значительное количество исторических вспомогательных дисциплин. Среди слушателей преобладали чиновники, студенты, сотрудники архивных учреждений. За 15 лет своего существования археологический институт закончило свыше 1800 человек, но и этого количества выпускников не хватало, чтобы обеспечить потребность советской России архивными кадрами [4].

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

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

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

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

Таким образом, созданные одновременно курсы несли в себе разные задачи [5]. Подобный опыт в России был первым. Курсы внесли огромный вклад в профессиональную подготовку архивистов: апробировались на практике

различные учебные планы, методы преподавания, прослеживалась связь теоретических и практических знаний.

В 1922 году, вследствие реорганизации Петроградского и Московского археологических институтов, подготовка архивистов как специалистов с высшим образованием на некоторое время приостановилось. Возобладала точка зрения, высказанная М.Н. Покровским на открытии архивных курсов при Центральном архиве РСФСР в 1924 г.: «архивное дело – это техника...», для овладения которой достаточно одного курса [2]. Однако уже через несколько лет (в 1930 г.) по его же инициативе был образован Институт архивоведения (впоследствии – Историко-архивный институт) с рабфаком и 2-годовалым курсом обучения.

Обращение профессиональных архивистов к проблематике высшего архивного образования происходит лишь с открытием в 1930 г. Института архивоведения, который формировался как научно-методический центр всей страны. Большинство публикаций тех лет, касающихся нашей темы, было направлено на выполнение нового требования государства – вернуть в исторические курсы средней и высшей школы исторические факты, усилить конкретно-исторический подход в обучении истории, придать ей идеологические и воспитательные функции. Основной концепцией прикладных и теоретических работ 30-х гг. стала заданная коммунистической идеологией необходимость применения архивных знаний для сохранения исторической памяти государства.

С открытием нового института в советских условиях была реанимирована концепция подготовки архивиста на базе высшего исторического образования как вариант историко-архивной специализации. В отличие от специальности «История» в классических университетах, в программе подготовки историков-архивистов были более широко представлены вспомогательные исторические дисциплины, на преподавание которых в учебном плане отводилось более трети учебного времени. В этом виде архивная специальность сохранялась вплоть до конца XX в.: студенты получали фундаментальное историческое образование с дополнительным набором знаний и навыков комплектования архивов, хранения документов и их использования [3].

Таким образом, исторические исследования становления и развития архивного образования представляют собой полноценную составляющую общего процесса историографии. Изучение их позволяет более масштабно и полно воссоздать картину накопления и распространения архивоведческих знаний. Исследование истории становления высшего архивного образования способствует определению соотношения общего и особенного в историографическом процессе.

Спецификой историографии нашей темы является также и то, что обсуждение проблематики развития высшего архивного образования никогда не носило чисто академического характера, всегда было тесно связано с текущей образовательной политикой государства.

Список литературы

1. **Головоко А.Г.** Архивоведение отечественной истории : учеб. пособие для студ. высш. учебн. завед. / А.Г. Головоко. – М. : Академия. – 2008. – 176 с.
2. **Выступление** руководителя Росархива В.П. Козлова на заседании ученого совета РГГУ 9 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusarc-hives.ru/education/9042002.shtml>.
3. **Мазур Л.Н.** Профессиональная подготовка документоведов и архивистов [Электронный ресурс] / Л.Н. Мазур. – Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/19638/1/arp-2013-22.pdf>
4. **Самошенко В.Н.** История архивного дела в дореволюционной России : учеб. пособие для вузов по спец. «Историко-архивоведение» / В.Н. Самошенко. – М. : Высшая школа. – 1989. – 215 с.
5. **Хорхордина Т.И.** Российские архивы: история и современность : учебник / Т.И. Хорхордина, Т.С. Волкова; отв. ред. В.В. Минаев. – М. : РГГУ. – 2012. – 416 с.

Ponassenko A.V.

Historical prerequisites for the development of higher archival education in Russia in the nineteenth and early twentieth centuries

The article provides a chronology of events from 1820 to 1930, revealing the historical preconditions for the formation and development of higher archival education in Russia.

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [373.5.016:3]:373.5.011.33

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

Некоторые аспекты применения технологии «Конструктор темы» в преподавании обществознания в 5 классе (из опыта работы)

Данная статья посвящена применению технологии «Конструктор темы» в школьном курсе обществознания. Обоснована необходимость совершенствования умений педагогов в области перспективного планирования учебных занятий. Проанализирован один из вариантов конструирования темы «Труд» из программы 5 класса. Даны методические рекомендации по подбору приемов и средств обучения для каждого из уроков указанной темы. Показан ожидаемый дидактический и психолого-педагогический эффект от успешного применения данной технологии.

Ключевые слова: обществознание, учитель, педагогическая технология, «конструктор темы», методы обучения, средства обучения, социальные роли, А.А. Гин.

Как известно, ряд тем учебного предмета «Обществознание» располагают к живому общению с элементами интерактивной работы. Так, на уроке «Путь к жизненному успеху» школьники обычно высказывают довольно зрелые взгляды на этот важный социально-психологический феномен. Ученики уже в шестом классе хорошо понимают, что успеху препятствуют лень (неусидчивость, нерадение и т.д.), отсутствие четкой цели и плана работы, плохое взаимодействие членов команды. Наоборот, успеху способствуют трудолюбие, хороший план действий, слаженная командная работа. Учитывая, что именно системно-деятельностный подход превалирует в работе наших образовательных учреждений, проблема планирования педагогической деятельности заслуживает особого внимания.

Закономерная взаимосвязь между хорошим планом и успешным результатом работы подмечена очень давно. Она подкрепляется сотнями примеров из военного искусства, бизнеса, спорта, политики. Его величеству Плану «пели дифирамбы» не только выдающиеся умы далекого прошлого. Для примера возьмем две современных цитаты. «Планирование – это мост, по которому лидер приходит к берегу достижений», – утверждает поэт и блогер Константин Мадей. Аналогичный смысл, правда, с несколько иной эмоциональной окраской, имеет высказывание бизнес-тренера Ростислава Гандапаса: «Пла-

нирование и постановка целей, отдаленных и привлекательных – это работа по пробуждению собственной энергии» [1].

Но тревожная ситуация современности, детерминированная последствиями войны на Донбассе (в нашем регионе) и пандемией COVID–19 (во всем мире) отнюдь не способствует построению долгосрочных и среднесрочных планов в любой сфере деятельности. Обыватели чаще вспоминают афоризмы другого толка. Классический пример – высказывание голливудского корифея Вуди Аллена: «Хочешь рассмешить Бога – расскажи ему о своих планах» [4].

Однако представлять конечный результат задуманного дела, а также основные этапы на пути к нему, все же необходимо. Это напрямую касается молодых учителей, особенно если учесть, что выпускники педагогических (и не только) вузов последние 2 года завершали свое образование в условиях дистанционного обучения и даже проходили в таком формате производственную практику. Молодых педагогов надо вооружить простой и вместе с тем универсальной технологией краткосрочного и среднесрочного планирования учебных занятий. При этом весьма полезным является освоение передового опыта стран СНГ, близких к нам в культурно-цивилизационном плане, и адаптация этого опыта к условиям нашего региона. Сказанное выше свидетельствует, что тема данного исследования является актуальной.

Конструирование как сравнительно новый подход к методическим разработкам учебных занятий на сегодня является довольно популярной темой в педагогических исследованиях [2–3; 6–7; 9–10; 13–14]. Обзор научной литературы позволяет утверждать, что большинство публикаций по смежным проблемам сконцентрированы именно на конструировании собственно уроков, в т.ч. уроков по отдельным предметам (Т.С. Волох, М.Н. Миронова, М.А. Тураева и др.), уроков определенного типа (Н.И. Голавская, Н.Г. Прашкович и др.). Другую группу научных изысканий в этом направлении представляют публикации по нормативным (Л.И. Гриценко) или технологическим (М.С. Смирнова и др.) элементам данного процесса. Особенно полезным для нас был анализ книги педагога-новатора Анатолия Александровича Гина «Приемы педагогической техники» [5]. Этот практикующий учитель из Беларуси специализируется на теории решения изобретательских задач. В его работе продемонстрированы возможности конструирования не только отдельных уроков, но и темы в целом. Показанные там приемы относятся, прежде всего, к точным наукам, но они могут быть успешно перенесены на почву дисциплин социогуманитарного цикла, в частности, истории и обществознания.

Цель настоящей статьи – показать возможность применения технологии «Конструктор темы» в преподавании обществознания (на примере раздела «Труд» из программы пятого класса); дать молодым педагогам соответствующие рекомендации относительно выбора форм уроков, основных методов и средств обучения в ходе реализации данного замысла.

Как известно, предмет «Обществознание» был введен в школах нашего региона сравнительно недавно (с сентября 2015 г.). Одна из главных содержательных особенностей обществознания – оно не является «самобытным» предметом (как, например, география, химия и литература). Это *интегрированный* курс, информационное поле которого формируется данными из раз-

личных гуманитарных наук – истории, экономики, права, литературы, психологии, социологии, политологии, философии, этики, эстетики и т.д.

Другая важная особенность обществознания как учебного предмета – его «цикличность». Одни и те же сферы общественной жизни, наиболее значимые социальные институты и феномены изучаются в разных классах. Так, например, личность как социальная сущность человека изучается в 6, 7 и 10 классах, экономика – в 7, 8 и 11 классах, духовная культура – в 8 и 10 классах, политика – в 9 и 11 классах [12]. Но по мере взросления учеников означенный комплекс проблем должен обсуждаться на более высоком уровне. Отметим, что цикличная модель подачи учебного материала также является сравнительно новой и непривычной (как для учеников, так и для педагогов). Она требует от учителей большого разнообразия применяемых дидактических средств. Вместе с тем, соответствующий «арсенал» учебника весьма ограничен, материал во многих его темах изложен сухо и статично.

Выявленное противоречие привело к формированию в обиденном сознании многих учеников (и, что особенно важно – их родителей) досужего стереотипа. Дескать, обществознание – «предмет ни о чем», в котором «из года в год изучают одно и то же». Чтобы «переломить» такое отношение к предмету, учитель должен проявлять высокий уровень мастерства, один из компонентов которого – умение планировать на перспективу (в т.ч. типы, формы уроков и наборы используемых дидактических средств). Как отмечает доцент В.Л. Виноградов, «именно на уроке осуществляется своеобразная «огранка» полученной информации (в широком ее понимании), ее присвоение учениками. Поэтому очень важно как можно детальнее продумывать урок и всё, что на нем должно произойти» [2, с.79]. И здесь на помощь молодым педагогам может прийти технология «Конструктор темы», которую популяризирует белорусский педагог-новатор Анатолий Александрович Гин.

Сущность её заключается в заблаговременном выборе типов и форм всех уроков изучаемой темы. Тип и форма урока (естественно, детерминированные содержанием учебного материала) обуславливают выбор соответствующих методов преподавания и дидактических средств. Для оптимального применения такой технологии учитель должен полностью «вычитать» учебный курс хотя бы 1 год, осуществить рефлекссию (самоанализ, самооценку), выявить причины допущенных ошибок, наметить пути их исправлений и избегания в будущем.

Технология «Конструктор темы» отчасти похожа на составление фоторобота человека. Подобно тому, как устанавливаются овал лица, прическа, тип глаз, носа, губ, особые приметы и т.д., кропотливо и тщательно подбираются методы, приемы и средства обучения к каждому этапу урока в зависимости от его типа и формы.

Проанализируем применение данной технологии на примере темы «Труд». В V классе изучается 5 тем. Эта тема является четвертой. К моменту её рассмотрения учитель должен уже довольно хорошо знать классный коллектив, малые группы в нем, формальных и неформальных лидеров, а также способности, уровень подготовленности и мотивированности каждого ребенка. Технология А.А. Гина предполагает варьирование типов и форм урока в

рамках темы. Соответственно, значительно различаются применяемые методы, приемы и средства обучения. Их подбор учителем чем-то подобен тренерскому плану на матч. Пример общего замысла учителя по теме «Труд» представлен в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение содержания, типа и формы урока в теме «Труд»

№ п/п	Тема (содержание) урока	Тип урока (по ФГОС)	Форма урока (с пояснениями)
1	Трудовая деятельность человека	открытия нового знания	Урок-брифинг (выступления «докладчиков», их диалог с «журналистами»)
2	Дело мастера боится	рефлексии	Урок-видеолекторий (показ и обсуждение 3–4 видеосюжетов)
3	Труд и благосостояние человека	открытия нового знания	Урок-«школьная лекция» с элементами беседы и дискуссии
4	Труд и творчество	рефлексии	Урок-презентация творческих успехов
5	Роль труда в нашей жизни	методологической направленности	Урок-викторина (с командной работой)
6	Повторительно-обобщающий урок	развивающего контроля	Письменная работа по вариантам

В отечественной педагогике уже более 40 лет успешно разрабатываются нестандартные формы урока. Согласно оценке к.п.н. Н.Г. Прашкович, соответствующая деятельность учителей-новаторов «была направлена на изменение отношения учеников к знаниям, приближение их к пониманию себя как неотъемлемой части истории, культуры, окружающего мира. Обращаясь при этом к нетрадиционным формам, учителя попытались изменить, прежде всего, условия приобретения знаний, по-новому взглянуть на возможности урока» [13, с. 4]. При этом «учебно-познавательной деятельности придается форма досуговых, общественно полезных, художественно-творческих, профессиональных и других социально-значимых видов деятельности, известных в общественной практике» [13, с.18].

Эта тенденция весьма успешно работает и в педагогической практике наших дней. Как видно из 1-й таблицы, 5 из 6 приведенных там форм работы являются нестандартными, оригинальными. Может быть, пятиклассники откроют их для себя впервые именно на этих уроках. А первое впечатление обычно является самым ярким, важно его не испортить! Поэтому ниже представлены общие рекомендации по организации процесса, особенно по распределению ролей.

Так, перед **уроком-брифингом** ряд пятиклассников получают «опережающие задания». Мы имитируем настоящий «взрослый» брифинг. Докладчики выбирают для себя социальные роли, в которые «вживаются» на время урока. Они выступают с сообщениями от имени ученых, чиновников, общественных активистов. Так, на уроке, который мы в прошлом учебном году успели провести до перехода на дистанционное обучение, темы сообщений и социальные роли распределились следующим образом.

Таблица 2

Тематика докладов и распределение ролей на уроке-брифинге

№ п/п	Тема выступления	Социальная роль
1.	Трудовая теория Фридриха Энгельса	Ученый, кандидат исторических наук, доцент кафедры...
2.	Лень – двигатель прогресса?	Ученый, кандидат психологических наук, доцент кафедры...
3.	Взаимосвязь труда и благосостояния человека	Представитель Министерства труда и социальной политики ЛНР
4.	Личные качества мастера	Заместитель директора рекрутингового агентства «Навигатор»
5.	Совершенствование ученика в труде на примере своего хобби (в данном случае – фигурного катания)	Заслуженный мастер спорта ЛНР

Остальные ученики становятся корреспондентами. От них требуется придумать, от какого СМИ (газеты, журнала, радиостанции, телеканала, Интернет-ресурса) они делегированы на брифинг; придумать заблаговременно минимум 5 вопросов, хотя бы 1–2 из которых (в зависимости от численности класса) задать в течение урока; все это отразить в письменном виде в заранее оговоренной форме.

Оценивая «экспертов», педагог учитывает содержательность их докладов и умение отвечать на вопросы. Оценивая «журналистов», надо учитывать оригинальность вопросов, соответствие их теме, долю творчества в выборе названия и типа СМИ и даже реквизиты («удостоверения», микрофоны и др.). Урок в таком формате содержит ярко выраженные интерактивные компоненты (взаимодействие не только по линии ученик – учитель, но и ученик – ученик). А это, в свою очередь, гораздо эффективнее, чем простой педагогический рассказ учителя или обычный репродуктивный ответ ученика.

Для проведения **урока-видеолектория** необходимы либо ноутбук, мультимедийный проектор и проекционный экран, либо телевизор со встроенным DVD-проигрывателем, либо же телевизор с USB-разъемом под флеш-карту. Видеосюжеты должны быть четко упорядочены и пронумерованы. Вопросы для обсуждения по каждому материалу целесообразно заранее либо написать на доске, либо разместить на каждой парте на карточках. Можно придумать название «кинотеатра», можно ввести должность «конферансье» из числа

самых подготовленных учеников. Но роль модератора все равно должен выполнять сам учитель. Демонстрация видеоматериалов чередуется с эвристической беседой. Приведем примеры видеосюжетов с их поучительной смысловой нагрузкой:

а) м/ф «Так сойдет» (СССР, 1983 г.). Главный герой позиционирует себя как «мастер на все руки», а в действительности проявляет вопиющую халатность);

б) репортаж о Николае Сядристом – современном наследнике знаменитого Левши, мастере микроминиатюр [8];

в) фрагмент лекции Романа Василенко о важнейших качествах мастерства оратора (в частности, о том, что успех доклада у аудитории зависит от содержания речи всего на 7%, от красноречия на 35%, а от внешнего вида оратора – на 58%) [12].

Общий вывод, к которому дети должны прийти после просмотра и обсуждения материалов: нужно стремиться стать мастером в своем деле. Это приносит и уважение, и доход, и позитивное самоощущение.

Школьную лекцию целесообразно подкреплять мультимедийной презентацией. В таком возрасте хорошо воспринимаются 10–15 ярких слайдов, точно соответствующих теме. В ходе изложения материала важно добиться понимания основных закономерностей взаимосвязи трудовой деятельности и достатка человека, в частности:

– простейший пример – зависимость заработной платы от нагрузки (из двух работающих на одинаковых должностях больше получает тот, у кого полторы ставки, чем тот, у кого просто ставка);

– также важна зависимость заработной платы от стажа и квалификации. Из двух учителей истории, работающих на полторы ставки каждый, специалист, только что окончивший вуз, получает значительно меньше, чем учитель высшей категории с 20-летним стажем;

– заработная плата зависит и от должности. Так, на заводе сменный мастер получает больше простого работника, а начальник цеха – больше, чем сменный мастер (кстати, эта и предыдущая закономерность при их ярком преподнесении представляют собой хорошую мотивацию для карьерного роста);

– умственный труд обычно оценивается больше, чем физический. Так, промышленный рабочий получает больше, чем сельскохозяйственный рабочий. А топ-менеджер фирмы или успешный адвокат получает намного больше, чем самый квалифицированный промышленный рабочий;

– уровень заработной платы зависит от профессионального риска. Так, врачи обычно получают больше, чем учителя, а военнослужащие – больше, чем врачи;

– аналогична следующая закономерность: уровень заработной платы зависит от степени ответственности. Вот почему судьи, высокопоставленные чиновники получают намного больше, чем основная масса трудового населения. От их работы зависят судьбы людей, стабильность, безопасность, устойчивое развитие целых отраслей народного хозяйства.

Здесь тоже можно умело применять элементы эвристической беседы. Особенно успешным будет урок в том случае, если хотя бы 2 закономерности ученики (после наводящих вопросов) сформулируют сами.

Перед проведением **урока-презентации творческих успехов** учителю нужно выяснить, в каких внешкольных учреждениях занимаются дети (это могут быть музыкальные школы, спортивные секции, театральные студии, кружки моделирования и др. технической направленности). Можно проделать эту подготовительную работу при изучении предыдущего тематического раздела – «Школа» [11, с. 45–62]. Накануне намеченного урока заранее отобрать добровольцев для выступления. Целесообразно рассчитывать время – 3 минуты на 1 сообщение. Им предлагается **примерный план** выступления:

1. В каких внешкольных учреждениях вы занимаетесь?
2. Почему вы выбрали именно это учреждение? Кто повлиял на ваш выбор? (родители, друзья, учителя, репортажи СМИ и др.)
3. Каковы ваши достижения в этом виде деятельности? (участие в конкурсах, соревнованиях, награды).
4. Как это пригодится вам во взрослой жизни?

Педагогический опыт автора свидетельствует, что внешкольные заведения указанных выше и др. типов обычно посещают примерно 2/3 учеников каждого класса. Следовательно, детям есть о чем рассказать на таком уроке даже без подготовки. Но предварительное планирование нужно для большей информационной и эмоциональной насыщенности занятия (ведь в таком случае дети приносят на урок фотографии с соревнований, копии и даже оригиналы грамот, кубки, медали и др.). В конце урока пятиклассники приходят к выводу, что для творчества есть место практически в каждом виде деятельности. Одной из самых любимых нестандартных форм урока является **викторина**. В открытом доступе есть масса разнообразных сценариев подобных мероприятий как для учебных занятий, так и для внеклассной работы. Молодым педагогам порекомендуем воздержаться от механического копирования «готового» сценария. Любой сценарий следует адаптировать, учитывая особенности конкретного классного коллектива. Важно уделить внимание таким аспектам подготовительной работы, как разделение класса на команды, выбор капитанов, примерное распределение обязанностей в рамках каждой команды. Когда викторина хорошо подготовлена и четко проведена, то ситуацию успеха переживает если не весь класс, то большая его часть.

По оценке к.п.н. В.И. Голавской, при организации подобной деятельности на уроке «отношения между учителем и учащимися должны строиться на принципах сотрудничества, сотворчества, диалога. Учитель должен акцентировать внимание в своем взаимодействии со школьником не только на его когнитивной, практической подготовке, но и на его личностно-смысловой сфере, характеризующейся отношением ученика к познанию и познаваемому» [6, с. 228]. Кроме того, «конструируя урок в подобной форме (ставя диагностично заданные цели, активизируя деятельность ученика на всех этапах урока), мы создаем условия для формирования у него компетенций, заданных новыми стандартами» [3, с. 63]. Обращаем внимание молодых педагогов, что на этапе подготовки (особенно, если учитель аттестуется) нужно не только тщательно продумать содержание, но и прописать в методических разработках все сопутствующие элементы. Они четко структурированы в таблице, предложенной профессором Л.И. Гриценко (г. Волгоград) [7, с. 45].

Таблица 3

Модель урока в контексте требований ФГОС (по Л.И. Гриценко)

Система целей-результатов		
Предметные	Метапредметные	Личностные
Организационно-содержательное поле		
Выделение дидактических задач урока		Научность
Методическое поле		
Методы обучения	Рефлексия	Творчество
Психологическое поле		
Мотивы	Индивидуализация	Атмосфера на уроке

На наш взгляд, представленные выше формы нестандартных уроков по теме «Труд» позволяют наполнить означенные «поля» положительным смыслом. В завершение приведем оценку-напутствие от популяризатора технологии «Конструктор темы» Анатолия Александровича Гина: «Творчество учителя – норма здорового общества. Приемы педтехники – инструмент творчества... Планируя тему, ставьте себе исследовательскую цель (например, опробовать какой-то новый для себя прием). Это главный способ профессионального роста» [5, с.71–74].

Таким образом, анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что конструирование и моделирование урока является актуальной проблемой как в теоретическом, так и в практическом плане. Причем публикаций, обеспечивающих «переход» от теоретической к практической составляющей этого процесса, еще довольно мало. Логика научного обобщения порождает эволюцию педагогических идей от моделирования отдельных учебных занятий или уроков отдельного типа к конструированию темы в целом. Представленные нами материалы позволяют утверждать, что технология «Конструктор темы», популяризируемая педагогом-новатором Анатолием Гином (физика), может успешно применяться не только в точных науках, но и в предметах социогуманитарного цикла. Освоение данной технологии будет особенно полезным для наших молодых учителей. Её успешное внедрение в систему преподавания обществознания может дать ряд положительных эффектов.

В дидактическом плане это упорядоченное многообразие видов деятельности учащихся (от репродуктивной до творческой и интерактивной работы), что создает почву для оптимизации условий формирования универсальных учебных действий. В психолого-педагогическом плане технология «Конструктор урока» повышает эмоциональную насыщенность занятий. Дифференцированный подход к ученикам дает возможность им в рамках одной темы опробовать несколько социальных ролей. Все это способствует созданию ситуаций успеха, а значит – повышению познавательного интереса к предмету.

Список литературы

1. **Афоризмы** про планирование [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.aphorism.ru/theme/planning.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 12.09.2021.
2. **Виноградов В.Л.** Урок как проект: аспекты конструирования [Электронный ресурс] / В.Л. Виноградов, И.А. Талышева, Х.Р. Пегова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/urok-kak-proekt-aspekty-konstruirovaniya>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 12.09.2021.
3. **Волох Т.С.** Изменения в технологии конструирования урока по праву / Т.С. Волох // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 5 (9). – С. 60–63.
4. **Вуди Аллен**, 74 цитаты [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://socratify.net/quotes/vudi-allen/116020>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 15.09.2021.
5. **Гин А.А.** Приемы педагогической техники / А.А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.
6. **Голавская Н.И.** Дидактические принципы конструирования исследовательского урока / Н.И. Голавская // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 226–229.
7. **Гриценко Л.И.** Моделирование и конструирование урока в контексте требований ФГОС / Л.И. Гриценко // Школьные технологии. – 2014. – № 4. – С. 40–46.
8. **Дрофа А.** Микроскопическая миниатюра Николая Сядристого [Электронный ресурс] / Андрей Дрофа – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=wW8Lcm6YUDU>. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 12.09.2021
9. **Медведева В.В.** Конструирование культууроориентированного пространства урока средствами активного обучения / В.В. Медведева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 10 (76). – Ч. 1. – С. 203–206.
10. **Миронова М.Н.** Конструирование и организация современного урока биологии с применением информационно-коммуникационных технологий / М.Н. Миронова // Современная наука. – 2010. – № 2. – С. 92–96.
11. **Обществознание.** 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / Л.Н. Боголюбов, Н.Ф. Виноградова, Н.И. Городецкая [и др.]; под ред. Л.Н. Боголюбова. – 7-е изд. – М. : Просвещение, 2016. – 127 с.
12. **Ораторское искусство.** Лекция по риторике Романа Василенко [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=t_9W-g0k1374. – Загл. с экрана. – Дата обращения : 12.09.2021
13. **Прашкович Н.Г.** Конструирование нетрадиционных уроков в общеобразовательной школе : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прашкович Наталья Георгиевна ; Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2005. – 20 с.
14. **Примерная программа** основного общего образования по обществознанию (включая экономику и право) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/185/37185/14198>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 12.09.2017.
15. **Смирнова М.С.** Конструирование урока на платформе / М.С. Смирнова, И.Д. Редькина // Interactive Science. – 2020. – № 9 (55). – С. 45–47.

16. Тураева Н.А. Методические рекомендации по обучению будущих учителей математики конструированию и анализу урока / Набия Абдуллаевна Тураева // Вестник науки и образования. – 2020. – № 19 (97). – Ч. 2. – С. 45–48.
17. Шуляр В.И. Интеграция как базовый принцип конструирования современного урока литературы / В.И. Шуляр // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 1 (10). – С. 150–153.

Pisanyi D.M.

Some aspects of the application of the «theme constructor» technology in teaching social science in the 5th grade (from work experience)

This article is devoted to the application of the technology «Theme Constructor» in the school course of social studies. The necessity of improving the skills of teachers in the field of long-term planning of training sessions has been substantiated. Analyzed one of the options for constructing the theme «Labor» from the 5th grade curriculum. Methodological recommendations on the selection of techniques and teaching aids for each of the lessons of this topic are given. The expected didactic and psychological-pedagogical effect from the successful application of this technology is shown.

Key words: social studies, teacher, pedagogical technology, “theme constructor”, teaching methods, didactic means, social roles, A.A. Gin.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Горбулич Ирина Александровна, доцент кафедры документоведения и архивоведения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

Дрепина Ольга Борисовна, доцент кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук

Еременко Игорь Владимирович, старший преподаватель кафедры олимпийского и профессионального спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Жуков Сергей Михайлович, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет», доктор педагогических наук

Загной Татьяна Владимировна, доцент кафедры спортивных дисциплин ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Коляда Виктория Сергеевна, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Максименко Анна Анатольевна, и.о. заведующего кафедрой русской и мировой литературы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат филологических наук, докторант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

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

Сипачева Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

Слукина Юлия Юрьевна, преподаватель кафедры олимпийского и профессионального спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

Фитисова Ульяна Ринатовна, аспирант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

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

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

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

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

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 31.01.2022. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 8.78.
Тираж 33 экз. Заказ № 3.

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»

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