

Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки
Образование

№2(101)
2023



№2(101) • 2023 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



КНИГА

Издатель ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011, т/ф 8-857-258-03-20

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК



Луганского
государственного
педагогического университета

Серия 1
Педагогические науки. Образование
№ 2(101) • 2023

Сборник научных трудов



Луганск
2023

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

Учредитель и издатель
ФГБОУ ВО «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, профессор
Кривко Я. П. – 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, профессор
Стефаненко П. В. – доктор педагогических наук, профессор
Уман А. И. – доктор педагогических наук, профессор
Чеботарева И. В. – доктор педагогических наук, профессор
Чернышев Д. А. – доктор педагогических наук, профессор

Вестник Луганского государственного педагогического университета :

В38 сб. науч. тр. Сер. 1, Пед. науки. Образование. № 2(101) / гл. ред. Т. Т. Ротерс ;
вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Е. В. Чепурченко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». –
Луганск : Книта, 2023. – 124 с.

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

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

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

*Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного
педагогического университета (протокол № 1 от 30 августа 2023 г.)*

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

© Коллектив авторов, 2023
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| Белых А. С. Духовная составляющая в мировоззренческой системе..... | 5 |
| Иваненко А. В. Сущность и структура экологической культуры будущих учителей предметов естественно-научного цикла..... | 12 |
| Сущенко О. Г. Ценностные основания педагогики понимания в историко-педагогической ретроспективе..... | 19 |

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

| | |
|--|----|
| Грицкова Н. В., Милюков М. Н. Дополнительная учебная информация как средство формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей..... | 24 |
| Рудь М. В. Концепция формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей..... | 30 |
| Чеботарева И. В., Чеботарева Е. В. Культура семейного общения и особенности ее формирования у будущих педагогов дошкольного образования..... | 38 |

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| Давыдова Л. Н., Павлова Т. А. Основные формы взаимодействия субъектов образовательного процесса при организации дистанционного обучения | 47 |
| Семенова И. И. Особенности современной системы образования Турции..... | 54 |
| Чепурченко Е. В. Проблема нравственного воспитания в педагогическом наследии К. Д. Ушинского..... | 60 |
| Шишкова Н. В. Развитие системы дополнительного образования в Луганской Народной Республике (2014–2022 гг.)..... | 66 |

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|-----|
| Чеботарева И. В., Короткова С. В. Учет психологических особенностей развития детей старшего дошкольного возраста в процессе их нравственного воспитания..... | 75 |
| Писанный Д. М. Проблема концептуализации применения средств обучения социально-гуманитарным предметам в процессе формирования социокультурной идентичности школьников..... | 84 |
| Чубова И. И. Влияние коммуникации в раннем детстве на социализацию ребенка..... | 97 |
| Шматченко А. А. Развитие логического мышления старших дошкольников посредством творческих игр..... | 102 |

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ
И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ**

| | |
|--|-----|
| Якименко Л. Н. Духовно-нравственное воспитание студентов – будущих учителей начальных классов – средствами литературного краеведения..... | 108 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 116 |
| ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ | 117 |

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

Белых Александр Сергеевич,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
belta5@yandex.ru

Духовная составляющая в мировоззренческой системе

В статье рассмотрены динамические и статические компоненты взаимосвязи духовности и мировоззрения. Анализируются ценностно-отношенческие основы их взаимодействия, их влияние на постоянное развитие внутреннего мира человека, его мировоззрения и деятельностного отношения с окружающим миром.

Ключевые слова: *духовность, мировоззрение, ценности, отношения, духовно-практическая и теоретическая деятельность человека.*

Понимание мировоззрения как системы взглядов на объективный мир, место человека в нем, на отношение человека к окружающей действительности и самому себе предполагает его сложную динамическую структуру, возможности развития и трансформации, углубления и расширения, вовлечение в его поле новых, более сложных, ранее не стоявших перед ним вопросов. Ответы на них могут быть более или менее вербализованными, деятельностными. Человек не только словами, но и делами утверждает мировоззренческие принципы своего бытия, дает ответы на предельно обобщенные вопросы, возникающие в его сознании. Мировоззренческие вопросы и поступки являются проявлением принципиальных жизненных позиций личности. Именно поэтому поиск ответов на мировоззренческие вопросы, их формулировка не просто интеллектуальный акт, а сложное действие, включающее не только интеллект, но и волю, нравственность, острую потребность в истине, гармонии, красоте. Иными словами, мировоззрение включает не только содержание (как систему объективных жизненных, природных и общественных явлений, событий, процессов), но и способ осознания действительности. Их обобщение приводит к формированию принципов жизнедеятельности.

Условием этого является саморефлексия. Проблема заключается не только в том, что саморефлексию можно рассматривать как интеллектуальный акт собственного познания, а значит, и выразить в категориях гносеологии. Более существенный аспект саморефлексии состоит в вычленении слабых и сильных сторон своей личности и деятельности, то есть осознании себя как личности, своего «Я». Детерминантами этого процесса являются степень научного познания мира и человека, состояние общественной морали, эстетическая освоенность себя и мира. Ответ на один из кардинальных мировоззренческих вопросов о своем месте в мире не может быть дан на основе

механического совмещения мировоззренческих производных знаний об окружающей действительности и себе самом: во-первых, мировоззренческое познание не синонимично интеллектуальному, а предполагает определенную этическую обусловленность и образность, то есть, ценностное отношение; и, во-вторых, ориентиры Истины, Добра и Красоты, постоянно проявляющиеся в мировоззренческом познании действительности и самопознании, обуславливают процесс формирования, развития и самоконструирования мировоззрения.

Сказанное приводит к выводу о том, что развитие мировоззрения – диалектический процесс, основными признаками которого являются наличие противоречий, присущих данной мировоззренческой системе (без них она просто не смогла бы существовать и развиваться); включение в мировоззренческое поле новых предметов и явлений порождает диалектические противоречия. Развитие мировоззрения происходит, прежде всего, как саморазвитие, как удовлетворение потребности в ответе на насущные актуальные вопросы о себе самом и окружающем мире. Их основная характеристика – предельная обобщенность и создание перспектив личностного развития, связанных с пониманием себя самого, окружающего мира и своего места в нем.

Внешними детерминантами развития мировоззрения являются общественные ориентиры, создаваемые духовностью. В ходе саморазвития мировоззрения они осваиваются личностью, что обеспечивает ее выход к высшим ценностям, а это, в свою очередь, в тесном взаимодействии с саморефлексией, создает внутренний мир человека. В ходе развития мировоззрения «...универсум внешнего бытия переводится во внутреннюю вселенную личности на этической основе...» [1, с. 25]. Роль духовности в развитии мировоззрения многогранна. Она является и ориентиром развития мировоззренческой системы, и фактором, определяющим системы ценностей и идеалов, и отправным пунктом в развитии мировоззрения и оболочкой, в которой оно проходит. В реализации каждой из приведенных функций духовность взаимодействует с мировоззрением одной из своих сторон, свойств и качеств в виде универсалий, ориентиров, уровня общественной морали, степени гуманизации общественной и частной жизни.

Творчество, направленное на конструирование своего внутреннего мира, – еще один результат взаимодействия мировоззрения и духовности. В этом процессе достигается гармония рефлексии и саморефлексии. Человек сам создает свое мировоззрение, свой внутренний мир, приводя его в соответствие с внешними обстоятельствами своей жизни, изменяющимся миром, постоянно расширяя поле осваиваемого предметного и духовного пространства, корректируя свое место в нем и свой жизненный, профессиональный выбор, принципы жизнедеятельности, способ внутренней и практической деятельности. Внутренняя мировоззренческая гармония, достигаемая в ходе напряженной духовной жизни, имеет следствием гармонию человека с внешним миром, способом его жизнедеятельности, жизненным и профессиональным выбором. Гармония, следовательно, является целью и результатом творчества. Творческое самоконструирование мировоззрения включает постоянно расширяющееся мировоззренческое

поле (новые объекты окружающего мира, факты, явления, концепции) и продуктивность постоянно усложняющейся саморефлексии. Результативность достигаемой таким образом гармонии проявляется не только в соответствии человека окружающему миру и обществу, но и детерминированности ее обстоятельствами духовной жизни.

Способ деятельности, включенный в мировоззрение, делает его духовно-практической деятельностью человека. Это позволяет мировоззрению быть самым существенным фактором внутренней и практической деятельности человека. Гармония достигается только тогда, когда наличествует соответствие не только между внутренним миром человека и внешними обстоятельствами его жизни, но и детерминация идеалами Истины, Добра и Красоты. Это, в свою очередь, создает условия и перспективы дальнейшего мировоззренческого развития человека. Для развития мировоззрения недостаточно расширения его поля, диалектического разрешения возникающих противоречий, усложнения способа деятельности: оно становится возможным при взаимодействии с духовной сферой жизни человека и общества.

Взаимодействие творчества и гармонии в мировоззрении создает высокий уровень интеграции, включающий познавательные возможности и способности человека, его эмоционально-ценностную сферу, внутренний и внешний мир, способ духовной и практической деятельности, открывающиеся мировоззренческие перспективы.

Уникальность мировоззрения создает единство его динамических и относительно стабильных характеристик. С этой точки зрения мировоззрение – континуум, включающий знания, образы, эмоции, ценности, идеалы, критические сомнения, интеллектуальные возможности человека, эстетико-этически аргументированные принципы жизнедеятельности и способ интеллектуальной и практической деятельности, а, следовательно, и отношение человека к происходящему, новым фактам, концепциям, теориям и его собственной деятельности. Взаимодействие творчества и гармонии находит выражение в неповторимом индивидуальном образном строе мировоззренческой системы, познавательных, креативных и оценочных процессах, эстетическом и моральном оценивании себя самого и окружающего. Относительная стабильность мировоззрения проявляется в качественной определенности принципов жизнедеятельности, ценностях и идеалах. Ее динамизм в постоянно пополняющейся системе мировоззренческой информации, коррекции перспектив, возникновении и разрешении противоречий, уточнении картины мира и своего места в ней.

Духовно-практический и теоретический характер мировоззрения определяет специфику его гармонии, которая носит внешний (соответствие с окружающим миром) и внутренний (слаженность целей, нравственных стремлений, способов деятельности, эмоций, когнитивных и креативных процессов) характер. Мировоззренческая гармония не ограничивается механическим соответствием вышеуказанных компонентов. Ее главной характеристикой является способность к саморазвитию, обеспечиваемая противоречиями. Их диалектическое разрешение связано не только с более полным и глубоким пониманием окружающего мира, своего бытия

и места в нем, но и творческим самостроительством – созданием своего внутреннего мира, его обогащением, формулированием принципов своей жизнедеятельности. Последнее обстоятельство имеет решающее значение в определении мировоззрения как духовно-практической деятельности человека. Характер, направленность, специфика и индивидуальность внутреннего мира оказывают непосредственное и опосредованное влияние на теоретическую и практическую деятельность человека. Во-первых, через сконструированную систему знаний, убеждений, идеалов, ценностей и достигнутого способа деятельности; и, во-вторых, через мировоззренческие продукты, к которым относятся естественно-научная, общая картины мира, национальный и общий образ мира.

Сказанное позволяет определить мировоззрение как сложную диалектическую систему, включающую вопросы о предельных основаниях бытия и своего собственного существования, наделенную динамическими и статическими характеристиками, способную к творческому развитию и освоению, детерминированную духовной жизнью общества и определяющую духовную, практическую и теоретическую деятельность человека.

Функционирование мировоззрения – это преобразование общественной духовности в личную путем её освоения и присвоения, приведения в соответствие со своими интересами, склонностями, стремлениями на основах Истины, Добра и Красоты. Это сложный противоречивый процесс теоретической и практической деятельности человека, имеющий в виду перспективы личностного профессионального развития. Его источником является неудовлетворенность настоящим, собой, сложившейся общественной практикой. Его цель – достижение гармонии со своей деятельностью, внешним миром, собственным образом и желаемым будущим.

Мировоззрение связывает общественную духовность с практической деятельностью. Его регулятивные возможности проявляются в том, что способствуют осознанию интересов, ценностей и потребностей людей и их общностей. Это служит основанием для формулирования целей и способов деятельности. Так, духовно-теоретическая деятельность влияет и определяет духовно-практическую деятельность человека. Необходимые в этом процессе преобразования и опосредования локализованы в мировоззрении.

Переход духовно-теоретической деятельности в духовно-практическую не ограничивается только теоретическими аспектами. Он определяется эмоциональной привлекательностью, этической санкционированностью, эстетическими потребностями человека. Следовательно, преобразование духовно-теоретической деятельности в духовно-практическую охватывает значительный круг проблем общественной и внутренней жизни человека. Духовно-практическая деятельность представляет собой ценностно-отношенческое взаимодействие индивида с окружающим миром, имея в виду не только предметное, но и проблемное, информационное, идейное, знаниевое пространство. Включенные в него эмоциональные, эстетические и моральные компоненты влияют на формирование идеалов и убеждений, которые, в свою очередь, оказывают влияние на формирование ценностей, целей, картины и образа будущего.

Мировоззренческая деятельность человека носит заданный (общественной духовностью) и обусловленный (необходимостью совершенствования самого себя, способа деятельности и достижения желаемого будущего) характер. Мировоззрение отражает окружающий мир, внутренний мир человека и его самого в динамике, перспективе, в картинах и образах будущего, то есть творчески осмысливает настоящее и способствует творческому достижению будущего, предлагая и обосновывая новый способ деятельности. Что также носит творческий характер.

Важнейшим для характеристики мировоззрения является вопрос о соотношении в нем личностного, национального и общечеловеческого. Духовные детерминанты и ориентиры мировоззрения, не локализуясь, специфически преломляются в нём через индивидуальные и национальные особенности. Не утрачивая своих сущностных свойств и качеств, духовность в каждом конкретном случае оборачивается к конкретной мировоззренческой системе индивидуально и национально принятыми и одобренными сторонами, обладающими интеллектуальной, эстетической и этической привлекательностью. Это позволяет мировоззрению развить духовные детерминанты до идеалов Истины, Добра и Красоты, определяющих духовно-интеллектуальную духовно-практическую деятельность человека.

В процессе преподавания педагогических дисциплин мы ставим задачу формирования высококвалифицированного специалиста, понимая его как воспитание личности педагога, включающего высокую общую и педагогическую культуру, интеллигентность, ответственность за последствия своих действий. Решение этих задач невозможно без глубокого усвоения педагогических знаний, культуры педагогического мышления, высоких образцов педагогического труда, осознания сильных и слабых сторон себя как педагога.

Педагогический процесс, призванный сформировать высококвалифицированного специалиста, опирается на единство его духовно-мировоззренческих потенциалов, любознательность, самовоспитание. С этой целью в процессе преподавания педагогических дисциплин особое внимание уделяется проблемам места ребенка в педагогических системах, отношению к детству в разные исторические эпохи, духовно-мировоззренческим основам целей и общественных идеалов воспитания.

В свете этих задач важное место уделяется умениям анализировать историко-педагогические источники. Изучая работы педагогов прошлого, мы стремимся к погружению студентов в духовную, идейную и теоретико-педагогическую ситуацию минувших эпох, наглядно демонстрируем сформированную в те времена педагогическую практику. Это позволяет будущим учителям понять, над какими проблемами работала педагогическая мысль, конкретный педагог, какие проблемы стояли перед педагогической практикой с общечеловеческой и конкретно-практической точки зрения. Большое значение здесь уделяется неоднозначности педагогических решений, когда пусть даже категорически высказанная педагогическая максима становится толчком и источником развития педагогической теории и практики.

Другой стороной работы над историко-педагогическими источниками является формирование умений соотносить предложенные теоретические, практические и методические решения с потребностями современных школьников, общества, педагогов-профессионалов и педагогической общественности. Мысль о том, что нет ничего нового под солнцем изменяется в результате этой работы знанием конкретных условий, методов, приемов, целей и задач педагогической деятельности.

Генеральной идеей в преподавании педагогических дисциплин является гуманизация педагогического процесса. Важнейшая задача здесь – формирование взгляда на личность ребенка как самоценность, новый взгляд на неё, обращение педагогического процесса к личности ребенка. Средствами отдельно взятой педагогической дисциплины решить эти проблемы невозможно. Это ставит задачу координации изучения истории педагогики, педагогики, основ педагогического мастерства и педагогической практики. Изучение мира ребенка, экологии детства, социальных, педагогических проблем детей разного школьного возраста является основой для решения этих проблем. Изучение деятельности В. А. Сухомлинского по изменению возможностей современного школьника предусматривает изучение деятельности педагогов-новаторов по этой проблеме. Студенты убеждаются в противоречивости личности ребенка, когда ей доступны сложные виды интеллектуальной и практической деятельности и непонятные способы саморегуляции и самоутверждения. Разрешение этого противоречия лежит в основе изучения новых технологий воспитания, что включает учащегося в новое культурное социальное поле, обогащая его новыми способами и возможностями общения.

В формировании педагога-специалиста чрезвычайно проявляется последовательность в организации самостоятельной работы студентов. Она начинается на занятиях в лекционной и семинарской аудитории, продолжается в ходе непрерывной, социально-педагогической и педагогической практики. Важнейшей её характеристикой является творчество в решении поставленных педагогических задач. С этой целью в результате студенты изучают работы выдающихся классиков и современников-мастеров педагогического труда. Под этим углом зрения они обсуждают передовой педагогический опыт, педагогические технологии, их общепедагогические, методические и личностные возможности. Конкретные проявления эта работа находит на педагогических чтениях, педагогических часах, в ходе написания и защиты курсовых и дипломных работ.

Список литературы

1. Крымский, С. Б. Контуры духовности / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.

Belykh A. S.

The spiritual component in the worldview system

In the article considers the dynamic and static components of the relationship between spirituality and worldview. The value-relational foundations of their interaction, their influence on the constant development of the inner world of a person, his worldview and activity relationship with the outside world are analyzed.

Key words: *spirituality, worldview, values, relationships, spiritual-practical and theoretical human activity.*

Иваненко Анна Васильевна,
ст. преподаватель кафедры биологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
annaivanenko_rb@list.ru

Сущность и структура экологической культуры будущих учителей предметов естественно-научного цикла

В статье акцентируется внимание на роли экологического образования как культурной основы глобальной безопасности современного общества. На основе анализа литературы выявлена сущность экологической культуры. Дано авторское определение экологической культуры будущих учителей предметов естественно-научного цикла и обоснованы ее основные компоненты.

Ключевые слова: экологический кризис, биосфера, экологическое образование, экологическая культура, компоненты экологической культуры, экологическое сознание, экологическое мировоззрение, биосферное мышление, коэволюция, экологическое поведение человека, студенты, рефлексия, эколого-практическая деятельность, будущие учителя предметов естественно-научного цикла.

В последние десятилетия из-за увеличения антропогенного воздействия современной цивилизации на биосферу резко возросла угроза усугубления экологического кризиса. Привнесение в результате хозяйственной деятельности в окружающую среду огромного количества загрязняющих веществ имеет прямое негативное воздействие на ее качественные и количественные характеристики. Загрязнение атмосферного воздуха, истощение водных ресурсов, деградация почв, уменьшение биоразнообразия в конечном итоге негативно сказываются и на человеческом обществе, которое является частью биосферы.

Современные экологические проблемы человечества, возникшие в результате выхода цивилизации за пределы несущей емкости биосферы Земли, требуют бескомпромиссного принятия действий по их решению. Выход из экологического кризиса многие ученые мира видят в повышении качества современного экологического образования и воспитания. Особую роль в решении обозначенной проблемы играют педагогические кадры, выполняющие ряд задач, среди которых экологическое просвещение и воспитание подрастающего поколения, предполагающее формирование духовно-нравственных качеств личности.

Повышение качества профессиональной деятельности во многом определяется эффективностью подготовки педагогических кадров в системе высшего образования. Важное значение в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования имеет формирование экологической культуры будущих учителей предметов естественно-научного цикла.

На наш взгляд, экологическое образование как культурная основа глобальной безопасности современного общества является приоритетным направлением в общей системе человеческих знаний [7]. Сегодня можно с уверенностью утверждать, что экологическое состояние окружающей среды напрямую отражает уровень культуры общества.

В современном мире проблема экологического воспитания, и как его результат – формирование экологической культуры молодого поколения, остается достаточно актуальной. Несмотря на процесс экологизации научно-технического прогресса, который начался в конце XX столетия, уровень экологической культуры специалистов различных сфер деятельности, как свидетельствуют исследования, остается низким.

В условиях цифровой трансформации и интенсификации темпов развития общества существенное значение имеет повышение качества воспитания специалистов с экологическим мышлением в разных сферах человеческой деятельности, в том числе и сфере образования. Решение проблемы формирования экологической культуры особенно актуально при подготовке будущих учителей предметов естественно-научного цикла, поскольку они в большей степени ответственны за решение задач экологического воспитания подрастающего поколения [6].

Проблема экологической культуры является объектом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Впервые данная проблема освещается в работах российского академика В. И. Вернадского. В фундаментальном труде «Учение о биосфере» ученый применяет принцип системного подхода в изучении целостности глобальной экологической системы и взаимосвязи всего живого на планете. В. И. Вернадский показывает необходимость формирования у общества, являющегося «могучей геологической силой», нового биосферного, а в результате и ноосферного, мышления в отношении природы, направленного на разумное и бережное использование ее ресурсов и гармонизации системы «природа-общество» [1].

Академик Н. Н. Моисеев считал, что осознание необходимости следовать выполнению жестких ограничений, накладываемых экологическим императивом на антропогенную деятельность, призвано предотвратить экологическую катастрофу и обеспечить коэволюционное развитие общества и природы, прорыв в эпоху ноосферы. По мнению ученого, это невозможно осуществить без новой эоцентрической экологической культуры – нового эоцентрического мировосприятия и новых безопасных природосберегающих видов и способов деятельности, а также без новых идеалов и ценностей – новой этики, нравственности, духовности [10].

Научные труды, посвященные поиску гармонии во взаимоотношениях человека и природы, экологизации науки и образования, принятию и соблюдению законов природы и экологии, принадлежат таким известным ученым, как: Н. Ф. Реймерс, Н. Н. Моисеев, Ю. Одум, Б. Коммонер, Э. В. Гирусов и др.

Проблеме экологической культуры посвящены труды Б. Т. Лихачева, А. Н. Захлебного, Д. Г. Мусаева, Е. В. Никонорова, И. П. Сафронова, В. А. Ситарова, Н. Н. Храменкова и др.

В работах Р. У. Биджиевой, Н. Г. Васильева, С. Д. Дерябо, А. Н. Кочергина, О. Г. Маркова уделяется особое внимание проблеме формирования экологического сознания как важнейшего фактора, обеспечивающего выживание человечества.

Становление теории и практики экологического образования учителя отражено в работах И. Д. Зверева, Б. Г. Иоганзена, Е. С. Слостениной, И. Т. Суравегиной, В. М. Сенкевич, Д. И. Трайтака, Е. Ю. Шапокене и др.

Несмотря на повышенный интерес науки к проблеме экологического образования и воспитания, проблема формирования экологической культуры будущих педагогов все еще требует изучения на теоретико-практическом уровне. Возникает целый ряд противоречий между требованиями современного общества к развитию гармоничной личности, которая обладает высоким уровнем экологической культуры и эколого-мировоззренческой позицией, и общим падением уровня экологической грамотности населения; объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах педагогической отрасли с экологическим мышлением и недостаточным уровнем сформированности экологической культуры будущих педагогов и специалистов; необходимостью подготовки нового поколения педагогических кадров для школ с высоким уровнем экологической культуры и отсутствием системной организации воспитательного процесса в высших учебных заведениях по целенаправленному формированию экологической культуры будущих педагогов, учителей.

Таким образом, проблема формирования экологической культуры будущих учителей предметов естественно-научного цикла исследована не окончательно, что и стало целью нашей статьи.

Появившийся в XX-м столетии термин «экологическая культура» как единый феномен культуры общества представляет собой многогранный компонент культуры, включающий совокупность производственно-технологических, общественных и духовных достижений человечества, закрепленных во взаимодействии с окружающей средой, формируемых в сознании и поведении человека на протяжении его жизни и деятельности непрерывным и обязательным экологическим просвещением. Именно в результате непрерывного, систематического и целенаправленного экологического воспитания и формируется экологическая культура, которая способствует развитию в человеке ценностного и эмоционально-нравственного отношения к природе и ее ресурсам [4].

В Экологической энциклопедии (2013 г.) понятие «экологическая культура» представлено как «сложное социальное явление, выступающее как совокупность моральных ценностей и норм, реализуемых через социальную деятельность и формирующих характерные способы взаимодействия с окружающей средой» [12].

По мнению Б. Т. Лихачева, сущность экологической культуры может рассматриваться как органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности [9].

Один из создателей и основоположников научной школы по общему экологическому образованию в интересах устойчивого развития И. Д. Зверев

полагает, что экологическая культура представляет собой динамическое единство экологических знаний, ответственного отношения к природе и реальной деятельности человека в окружающей природной среде [5]. В его работах отмечено, что экологическая культура отражает целостное понимание мира, синтез многообразных видов деятельности человека, основанных на знаниях уникальных свойств биосферы, доминирующего положения в ней человека. Более того, экологическая культура становится ведущим компонентом общей культуры, развития материальных и духовных ценностей.

Известный российский теоретик отечественной экологической науки Н. Ф. Реймерс определяет экологическую культуру как этап и составную часть развития общемировой культуры, характеризующиеся острым, глубоким и всеобщим осознанием насущной важности экологических проблем в жизни и будущем развитии человечества [11].

Э. В. Гирусов определяет экологическую культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, а также способов человеческой деятельности. По его мнению, «экологическая культура включает в себя достижения экологического сознания, навыков, экологически продуманную технологию и всю систему поведения людей, направленную на сохранение природных условий, необходимых для прогрессивного развития общества» [2].

Экологическая культура в современном понимании рассматривается как основа новой гуманистически-технологической культуры XXI века и предопределяет переход на новый качественный уровень отношений между обществом и природой. Действительно, экологическая культура есть самостоятельный вид культурной деятельности, которая возникла на определенном этапе развития общества. Существовая в системе духовно-нравственных ценностей социальных институтов, экологическая культура проявляется во всех видах и результатах человеческой деятельности, непосредственно связанных с познанием, освоением и преобразованием природы.

Понятие экологической культуры имеет довольно широкую интерпретацию в современной философской и педагогической литературе. Существуют различные точки зрения о ее сущности и структурных компонентах (С. В. Алексеев, Э. В. Гирусов, С. Н. Глазачев, И. Д. Зверев, К. И. Исламова, Е. В. Никонорова, А. Д. Урсул, В. Г. Кезин и др.).

Анализ научной литературы показал, что, несмотря на разнообразие подходов к определению сущности экологической культуры, большинство ученых-исследователей в структуре экологической культуры выделяют три основных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный и эмоционально-деятельностный.

А. Г. Бусыгин, Е. В. Лизунова, Л. В. Вершинина, В. В. Бондарева, основываясь на трудах академика В. И. Вернадского и философа П. Тейяр де Шардена, при разработке компонентов экологической культуры студента педагогического вуза использовали десмоэкологический подход, опирающийся на категории «общечеловеческие ценности», «эколого-социальная ответственность», «ноосферные нормы поведения людей Земли» и аксиомы десмоэкологии.

Исследователями выделено в структуре экологической культуры три компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный и эмоционально-деятельностный [3].

По мнению упомянутых исследователей, когнитивный компонент экологической культуры включает систему современных знаний по экологии и рациональному природопользованию, знание законов, норм, правил и других документов в области охраны окружающей среды, а также экологическое самообразование.

Важными составляющими мотивационно-ценностного компонента являются: понимание ценности природы и ее единства с человеком, ответственность за состояние, сохранение разнообразия окружающей природной среды и ее компонентов.

И последний, но не менее важный, эмоционально-деятельностный компонент, включающий в себя практическую природоохранную деятельность, гуманное поведение в природе, навыки прогнозирования экологических последствий деятельности человека [3].

Если обратиться к исследованию В. Г. Кезина, то он в структуре экологической культуры выделял следующие компоненты: экологическое сознание, эмоционально-чувственное восприятие окружающего мира, экологическая деятельность и поведение, экологические отношения [8].

В структуре экологического сознания исследователь выделяет не только научно-теоретические и практические экологические знания, но и экологическое мышление как способность с помощью мыслительных операций овладеть знаниями о связях человека и окружающей среды, обобщать и совершенствовать накопленный людьми опыт решения экологических проблем.

Экологические знания, являющиеся важнейшим условием сознательного отношения человека к природной среде, являются базисом для успешного формирования умений, навыков и эмоционально-ценностного отношения к природе.

Содержание экологических знаний формируется вокруг основных идей общей, социальной и глобальной экологии, вопросов управления качеством окружающей среды и рациональным природопользованием, которые являются приоритетными и наполняют содержание экологического образования на всех ступенях общего и профессионального образования.

Важным, по мнению ученого, является формирование эмоционально-чувственной сферы как одного из компонентов экологической культуры. Данный компонент отвечает за формирование бережного отношения к природе и ее богатствам, с учетом эстетической составляющей, возникающей в процессе единения с природой, созерцания природных явлений и объектов [8].

Следующим важным компонентом становления экологической культуры является экологическая деятельность и поведение, на основе которых закладываются основы умений и навыков взаимодействия с природой и окружающей средой, формируются основы экологического поведения и охраны окружающей среды.

И, наконец, экологическое отношение, которое отражает все предыдущие компоненты экологической культуры и, на наш взгляд, определяет уровень экологической воспитанности личности.

Таким образом, на основе научной литературы мы определяем экологическую культуру как биосоциальное явление гармонизации взаимоотношений в системе «природа-человек», основанное на экологическом сознании и мышлении, определяющие в конечном итоге экологическое поведение человека, его отношение к окружающей среде, эколого-практический вклад в поддержание экологического равновесия окружающей природной среды.

Основываясь на анализе научной литературы, данному определению понятия «экологическая культура», считаем целесообразным включение в ее структуру еще одного важного компонента – рефлексивного – как способность человека осуществлять непрерывный анализ своей эколого-практической деятельности, воздействия на биосферу и выявления личных возможностей в поддержании экологического равновесия.

Таким образом, конечной целью экологического образования и воспитания является формирование личности, имеющей высокий уровень экологической культуры, а значит, обладающей экологическим сознанием и мировоззрением, которое позволяет взаимодействовать с миром природы на основе понимания ее законов, «сотрудничать» с природой, а не управлять ею, что в конечном итоге предопределяет экологическое поведение человека.

Список литературы

1. **Вернадский, В. И.** Несколько слов о ноосфере / В. И. Вернадский // Успехи современной биологии. – 1944. – Т. 18, вып. 2. – С. 113–120.
2. **Гирусов, Э. В.** Природные основы экологической культуры / Э. В. Гирусов // Экология, культура, образование : (материалы к конф.) / [редкол.: Мамедов Н. М. (отв. ред.) и др.]. – М., 1989. – С. 15–17.
3. **Десмоэкологический подход** к формированию экологической культуры в профессиональной подготовке студентов педагогического университета / А. Г. Бусыгин, Е. В. Лизунова, Л. В. Вершинина, В. В. Бондарева // Самарский науч. вестн. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 252–257.
4. **Дикарева Л. М.** Формирование экологической культуры – важнейший фактор здоровьесбережения человечества / Л. М. Дикарева // Современный учитель дисциплин естественно-научного цикла : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Ишим, 15–16 февр. 2019 г.) / отв. ред. Т. С. Мамонтова. – Ишим, 2019. – С. 127–129.
5. **Зверев, И. Д.** Культура экологическая / И. Д. Зверев // Зверев И. Д. Учебные исследования по экологии в школе : методы и средства обучения / [подгот. в Ин-те средств обучения Рос. акад. образования]. – М., 1993. – С. 19.
6. **Иваненко, А. В.** Роль классических методов обучения в становлении будущего специалиста-эколога / А. В. Иваненко, Т. М. Косонова // Современный учитель дисциплин естественно-научного цикла : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Ишим, 15–16 февр. 2019 г.) / отв. ред. Т. С. Мамонтова. – Ишим, 2019. – С. 47–49.

7. **Иваненко, А. В.** Роль экологического образования населения на современном этапе развития общества / А. В. Иваненко, Т. М. Косогова, С. С. Домбровская // Образование Луганщины: теория и практика. – 2022. – № 4(29). – С. 21–24.
8. **Кезин, В. Г.** Экологическая культура и место экологических отношений в ее составе / В. Г. Кезин // Вестн. Пермского нац. исслед. политехнического ун-та. Сер. «Соц.-эконом. науки». – 2014. – № 3(24). – С. 55–62.
9. **Лихачев, Б. Т.** Философия воспитания. Специальный курс : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995. – 282 с.
10. **Моисеев, Н. Н.** Нравственность и феномен эволюции. Экологический императив и этика XXI века / Н. Н. Моисеев // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С. 131–139.
11. **Реймерс, Н. Ф.** Культура экологическая / Н. Ф. Реймерс // Реймерс Н. Ф. Природопользование : слов.-справ. – М., 1990. – С. 259.
12. **Экологическая культура** // Экологическая энциклопедия : в 6 т. / [авт.-сост. К. С. Лосев ; ред. совет: Н. П. Лаверов (пред.) и др.]. – М., 2013. – Т. 6 : С – Я. – С. 645.

Ivanenko A. V.

The essence and structure of the ecological culture of future teachers of subjects of the natural science cycle

The article focuses on the role of environmental education as a cultural basis for the global security of modern society. Based on the analysis of the literature, the essence of ecological culture is revealed. The author's definition of the ecological culture of future teachers of subjects of the natural science cycle is given and its main components are substantiated.

Key words: *ecological crisis, biosphere, ecological education, ecological culture, components of ecological culture, ecological consciousness, ecological worldview, biosphere thinking, coevolution, ecological human behavior, students, reflection, ecological and practical activity, future teachers of subjects of the natural science cycle.*

Сущенко Ольга Григорьевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
sushenkoog@rambler.ru

Ценностные основания педагогики понимания в историко-педагогической ретроспективе

В данной статье предложен краткий ретроспективный анализ развития ценностных основ педагогики понимания в контексте генезиса идей свободного воспитания; показана их взаимосвязь и влияние на развитие гуманистической образовательной практики.

Ключевые слова: педагогика понимания, свободное воспитание, ценностные основы, историко-педагогический аспект.

В реалиях современной социокультурной ситуации все более значимой становится проблема перестройки основ образования в соответствии с изменением ценностных ориентиров, что требует от педагогической науки новых подходов к решению образовательных задач, отличающихся не только механизмом разрешения проблем, но и характером их постановки. В этом контексте наиболее созвучными, на наш взгляд, являются идеи свободного воспитания, ведущий приоритет которых – ценность личности ребенка, центрация на обеспечении условий его гармоничного развития. На этом фоне все более актуальным становится обращение к моделям образования и воспитания, в которых приоритетом является глубокое понимание природы детства и его самоценности, самоопределение ребенка, а в основу положены любовь к нему, уважение его интересов и потребностей.

Если рассматривать профессиональный долг педагога с позиций деонтологии, то можно отметить, что он в смысловом отношении состоит в обеспечении понимания свободы разумного выбора предпочтений личности как на уровне целевой ориентации, так и на деятельностном уровне в плане многократного упражнения в проявлении позиций человека разумного, свободного, любящего, творческого.

Ретроспективный анализ развития образования и педагогической мысли, и, в первую очередь, философской основы этого процесса, позволяет утверждать, что проблема понимания в педагогике, в отличие от проблемы знания, в ней изначально не была приоритетной [3]. Генезис и дальнейшее совершенствование культуры как специфического способа человеческой деятельности неразрывно связаны с развитием речи, языка и, соответственно, понимания, поскольку любая человеческая деятельность, в том числе и образовательная, являясь совместной, так или иначе связана с необходимостью взаимопонимания её целей, условий, правил и т. д. Этот факт делает проблему обучения пониманию в его ценностных основаниях актуальной для педагогического образования и профессиональной деятельности, о чем

свидетельствуют многочисленные исследования в области педагогической герменевтики (А. Ф. Закирова, Л. Н. Лузина, Ю. В. Сенько, И. И. Сулима и др.), где акцент с когнитивного аспекта смещается на ценностно-смысловую природу понимания как процесса, направленного на постижение смыслов и ценностей культуры, условия порождения «личностного знания», основанного на личностных механизмах. Существование различных подходов к выявлению сущностных характеристик понимания свидетельствует о сложности и многоплановости феномена понимания как явления и требует дальнейшего осмысления его педагогического содержания в контексте современного гуманитарного знания.

На наш взгляд, сущностные характеристики понимания связаны с интегративным, системообразующим и творческим характером этого процесса, отражающимся в последующей деятельности понимания как единстве взаимодействия триады «культура – образование – личность». В таком контексте понимание является ключевым моментом соединения сознания и социокультурного опыта личности, благодаря которому культурные тексты «оживают» в индивидуальном сознании и деятельности человека. С точки зрения Е. Г. Беляковой [1], перевод культурного текста на язык собственных значений и личностных смыслов осуществляется, с одной стороны, в форме мыслительного процесса, что позволяет достичь адекватности понимания содержания текста, а с другой – через интерпретативную деятельность, помогающую найти точки соприкосновения субъективного познавательного и эмоционального опыта и предлагаемого в тексте известного способа его упорядочения.

В сегодняшней образовательной практике, как отмечают исследователи, в частности, А. Ф. Закирова [2], формирование готовности к пониманию и обучение «рефлексивным техникам понимания», а также умению интегрировать, анализировать и интерпретировать является более важным, чем информационно-знаниевая (когнитивная) составляющая. Опираясь на изложенные выше тезисы, попытаемся выявить взаимосвязь идей педагогики понимания и свободного воспитания личности в единстве их ценностных оснований в процессе исторического развития.

Истоки идеи свободного воспитания лежат в недрах античной философии в трудах Сократа, который сформулировал ее ключевой постулат: в каждом человеке – солнце и, по мнению исследователей, считается предтечей свободного воспитания. Рассматривая человека как существо общественное, философ трактовал личность, исходя из ее внутреннего мира, по отношению к себе самой. При этом в центр педагогической деятельности Сократ ставил вопрос о роли образования в гармонизации отношений человека, стремящегося к достижению личного счастья, и общества, устремленного к справедливости. Путь к достижению этой гармонии он видел в совершенствовании человека в плане реализации своей «доброй природы». В качестве главной педагогической задачи Сократ выдвигал не подготовку человека к конкретным видам деятельности, направленным на личное и общественное благо, а на его нравственное развитие, формирование основ добродетельного поведения. При этом огромное значение он придавал образу жизни учителя (как примеру

для подражания), а также стилю его взаимоотношений с учениками. На наш взгляд, этот тезис можно рассматривать в качестве ориентира для понимания своего воспитанника во всех его устремлениях как главной ценностной составляющей взаимодействия. Сущность педагогического процесса Сократ рассматривал с точки зрения организации самопознания ученика, оказания ему помощи в самостоятельном духовном (прежде всего, интеллектуальном и моральном) усилении, пробуждении заложенных от рождения активности и творческого начала. Античный философ считал, что подлинная образованность может быть порождена только путем личных духовных усилий самого человека, связанного с уже имеющимся у него опытом. В контексте современной образовательной практики особенно актуальным становится понимание Сократом участников педагогического процесса как «равноправных партнеров», где учителю отведена роль «помощника» ученика, стимулирующего активность и направляющего его духовное развитие.

Идеи античных философов получили свое дальнейшее развитие в трудах видных деятелей эпохи Просвещения, внесших свой вклад в теорию свободного воспитания и ее апробацию. Так, французский философ Ж. Ж. Руссо предложил систему воспитания, которая определила вектор дальнейшего развития педагогической мысли и образовательной практики. Многие современные педагоги, в частности М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, дали мощный импульс утверждению феномена свободного воспитания в педагогической теории и практике. Дальнейшее развитие идеи свободного воспитания получили в вальдорфской педагогике, основанной на антропософском учении Р. Штайнера, который считал, что свобода – это естественное самоопределение ребенка на основе развития его живого мышления, проходящего в постоянном диалоге с природой.

Наиболее известным теоретиком и пропагандистом идеи свободной школы и свободного воспитания из отечественных педагогов можно считать К. Н. Вентцеля, который во главу угла ставил веру в творческие силы ребенка, в его внутреннее устремление к раскрытию своих сил, а также веру в то, что в этом процессе всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие.

Ретроспективный анализ ценностных основ педагогики понимания в контексте развития идей свободного воспитания позволяет сделать вывод, что педагогические концепции, возникшие на рубеже XIX–XX вв., как времени своеобразной научной революции в педагогике, положившей начало формированию широкого спектра научно-педагогических парадигм, базирующихся на аксиологических принципах и определивших характер образования в развитых странах на протяжении всего столетия, в частности свободная школа А. Нейла (Саммерхилл-скул); Вальдорфская школа Р. Штайнера; «Дом свободного ребенка» К. И. Вентцеля; «Дом ребенка» Марии Монтессори и др., послужили толчком к развитию гуманистической педагогики сегодняшнего дня. В этом плане их можно рассматривать в качестве своеобразного фундамента для формирования новых направлений в педагогической теории и практике, ориентированных на утверждение ее аксиологических основ.

В этом плане, на наш взгляд, приоритетной задачей образования на современном этапе должно стать не культивирование соответствующего комплекса ценностей, а развитие у подрастающего поколения собственной нравственной восприимчивости, разборчивости, способности к формированию взглядов, на основе которых оно смогло бы выработать свою систему убеждений, взглядов и направляющих моральных устоев.

Таким образом, очень наглядно видно принципиальное отличие «когнитивной» педагогики, идущей от нормативного знания и технологий его освоения, от «понимающей» педагогики, которое заключается в способности учителя постичь внутреннюю взаимосвязь рассматриваемых явлений, их причинно-следственные отношения, раскрывающие многообразие личности ребенка, его внутренний мир и отношение к окружающему. Поэтому формирование и развитие позиции будущего учителя, ориентированного на постижение глубин понимания в диалогическом взаимодействии со своими воспитанниками, возможно, с нашей точки зрения, при организации профессиональной подготовки студентов на основе ценностных основ понимающей педагогики, которая опирается на рефлексивный и герменевтический подходы [4]. Это позволит актуализировать собственные способности к пониманию как высшему уровню познавательного процесса, повышению общего уровня методологической культуры педагога, в основе которой лежит рефлексия.

Анализируя истоки ценностных основ педагогики понимания в контексте аксиологической проблематики образования, отметим, что многие исследователи, в частности А. В. Кирьякова, Г. Б. Корнетов, В. Н. Максимова, Е. Н. Шиянов и др., считают, что гуманизация образования привела к признанию человека «самоценностью высшего порядка». Поэтому необходимо руководствоваться субъектным подходом, согласно которому возможна максимальная полнота самореализации личности, воплощение ее самости в изменяющемся социуме, динамичном цивилизационном процессе. В таком контексте можно сказать, что идеи свободного воспитания имманентно существуют в общественном и научном сознании, но актуализируются в периоды наиболее острых социальных перемен, когда растет востребованность приоритетного начала самоценности и свободы личности.

Обобщение теоретических позиций исследователей позволяет сделать вывод, что в отечественной системе образования происходит интеграция гуманистических идей как ценностной сути педагогики понимания и идей свободного воспитания. Это предполагает установление общих ценностных ориентиров для образовательной практики: право каждого ребенка быть субъектом обучения; роль личностного компонента в образовании; важность опоры на базовые компоненты (современное состояние науки и культуры); предоставление школьнику возможности для свободного открытия мира; подготовка его к взаимопомощи и сотрудничеству с другими людьми.

В таком контексте подготовка педагогов, ориентированных на реализацию конструктивных идей свободного воспитания в образовательной практике, должна обеспечить как развитие личности ребенка на основе понимающей педагогики, так и дальнейшее развитие гуманистических тенденций в

современном образовании. В частности, ориентацию образования на формирование целостной личности, ответственной за свое будущее; создание специального развивающего пространства для максимальной самореализации ребенка; распространение практики альтернативного образования, в котором воспитание не подавляет, а развивает личностный потенциал, нравственную и гражданскую позицию субъекта.

Список литературы

1. **Белякова, Е. Г.** Понимание как категория смыслоориентированной педагогики / Е. Г. Белякова // Образование и наука. – 2006. – № 6(42). – С. 21–28.
2. **Закирова, А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики : монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
3. **Максутова, Л. А.** Свободное воспитание как научная проблема и направление в образовательной практике / Л. А. МаксUTOва // Альманах современной науки и образования : в 2 ч. – 2009. – № 4(23), ч. 2 : Педагогика, психология, социология и методика их преподавания. – С. 100–109.
4. **Сущенко, О. Г.** Реализация идей педагогики понимания в контексте гуманистической модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы / О. Г. Сущенко // Вестн. Луган. нац. ун-та им. Тараса Шевченко. Сер. 1, Пед. науки. Образование. – 2019. – № 3(33). – С. 54–58.

Sushchenko O. G.

Value bases of pedagogy of understanding in the historical and pedagogical retrospective

In this article offers a brief retrospective analysis of the development of the value bases of the pedagogy of understanding in the context of the genesis of the ideas of free education; their relationship and influence on the development of humanistic educational practice is shown.

Key words: *pedagogy of understanding, free education, value bases, historical and pedagogical retrospective.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378.14:124:096

Грицкова Наталия Викторовна,
доцент кафедры
романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
interpreter912@mail.ru

Милюков Максим Николаевич,
преподаватель кафедры
романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
drybomb@mail.ru

Дополнительная учебная информация как средство формирования социально- профессиональной мобильности будущих учителей

В статье рассмотрена роль дополнительной учебной информации в процессе формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей. Проанализировано значение средств массовой коммуникации в области современного образования. Отмечены особенности, задачи и этапы формирования социально-профессиональной мобильности будущих педагогов. Указаны критерии эффективности внедрения дополнительной учебной информации в образовательное пространство. Уточнены условия включения дополнительных информационных ресурсов в образовательное пространство на современном этапе.

Ключевые слова: образовательное пространство, информационные технологии, информационный ресурс, дополнительная учебная информация, социально-профессиональная мобильность.

Современные технологии позволяют практически любому человеку, обладающему специальными умениями и навыками, не только получить доступ к существующему спектру информационных источников и широко использовать полученные с их помощью информационные данные, но и создавать собственные информационные банки данных, имея представление о возможностях различных типов носителей информации и её видах.

Роль современных средств массовой коммуникации (средства массовой информации, интернет и т. д.), особенно в области современного образования, неуклонно растёт. Средства массовой коммуникации современного общества являются комплексным средством освоения человеком окружающего мира, природной (природной и социальной среды жизнедеятельности) и искусственной (специально сконструированной) информационной сред.

Увеличенная интенсивность информационного потока существенно сказалась на содержательных и структурных компонентах образовательного пространства, в частности на его информационной составляющей – педагогического информационного пространства высшего учебного заведения,

что предусматривает поиск соответствующих дополнительных подходов в формировании социально-профессиональной мобильности будущих учителей. Актуальность проблемы определяется, прежде всего, ведущими тенденциями развития современного общества, отражающими процессы глобальной информатизации социума и, как следствие, необходимостью поиска решения данной проблемы в сфере образования и при подготовке будущих учителей и преподавателей.

Анализ последних исследований и публикаций показал, что концепции формирования педагогической информационной среды разрабатывали М. Бершадский, А. Ильченко, А. Оспенникова, С. Поздняков, Н. Резник, А. Ракитина, А. Соколова, Ю. Шрейдер, В. Ясвин и др. Одним из направлений развития образовательного пространства рассматривается включение дополнительной информации в процесс подготовки будущих специалистов (А. Журин, Л. Зазнобина, Д. Зуев, Н. Талызина, А. Федоров и др.).

В современной педагогической литературе всё больше внимания уделяется проблеме включения в образовательное пространство высшего учебного заведения новых объектов (интернет, информационные и мультимедийные технологии). Предпринимаются попытки внедрения дополнительной учебной информации в этапы процесса формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей (Е. Ямбург, В. Зацепин, В. Конев, А. Веряев, В. Гинецинский, А. Лебедев, И. Шалаев, Б. Шевкиев, М. Рамазанов и др.).

Процесс организации образовательного пространства высшего учебного заведения выдвигает определённые требования к преподавателю с точки зрения его профессионального развития, неуклонного повышения квалификации за счёт приобретения специальных знаний, умений и навыков. Применение дополнительной учебной информации в таком процессе может способствовать адаптации личности к конкретным социальным и экономическим условиям.

Цель статьи – определить роль дополнительной учебной информации в процессе формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей.

Дополнительная учебная информация становится всё более актуальной средой и неотъемлемой частью образовательного процесса всех уровней. В рамках формирования социально-профессиональной мобильности будущих педагогов образовательное пространство призвано быть педагогически целесообразным и информативным, а именно: пространство должно располагать потенциально необходимым содержанием (основной и дополнительной учебной информацией) в достаточном объёме (для решения медиаобразовательных задач) [4, с. 119].

Формирование социально-профессиональной мобильности будущих учителей рассматривается нами как целенаправленный, научно-обоснованный процесс осуществления управления разработкой и диагностированием социально-профессиональной мобильности студентов по определённым алгоритмам деятельности, обеспечивающим результативность деятельности педагогической системы в соответствии с поставленной целью. Сущность данного процесса заключается в обеспечении логики перехода теоретических идей к их практической реализации на основе разработанной модели,

вариативности видов учебной деятельности, отбора научно-обоснованных форм, способов и приёмов осуществления деятельности.

Технология формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей в рамках отдельно взятого учебного курса или дисциплины проектируется нами посредством соотношения объёма учебной информации, которой должны овладеть студенты, с индивидуальными и психофизиологическими особенностями протекания у них познавательных процессов и формированием личностных качеств, необходимых в профессионально-педагогической деятельности [2, с. 43]. Содержание дисциплины, кроме предусмотренной образовательно-профессиональной программой подготовки, вмещает дополнительную информацию с целью раскрытия сущности социально-профессиональной мобильности, формирования ценностного отношения к ней и к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Основной задачей формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей было определено создание условий для реализации целевой ценностно-мотивационной направленности процесса приобретения знаний, умений и навыков в течение профессионального обучения, становления личности специалиста, его квалификационного уровня.

В основу процесса формирования социально-профессиональной мобильности педагогов нами положено планирование поэтапного вхождения в этот процесс путём выполнения комплекса различных мероприятий [1, с. 97]. Личностно ориентированная технология формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей представлена нами последовательностью этапов:

- определение целей социально-профессиональной мобильности в соответствии с возрастными особенностями и базовой подготовкой студентов;
- создание и решение проблемных производственных, учебных ситуаций, требующих самосовершенствования, активизации познавательной деятельности, развития самообразования;
- организация различных видов педагогической деятельности, построенной как процесс диалога студентов с преподавателями, другими студентами на основе сотрудничества в непосредственном общении, направленной на формирование профессионального мышления и социально значимых качеств личности;
- обеспечение внеаудиторной профессионально-направленной деятельности с целью формирования устойчивой мотивации к усвоению профессиональных знаний, умений и навыков;
- мониторинг уровня овладения социально-профессиональной мобильностью студентами в процессе учебной деятельности;
- совершенствование форм учебно-воспитательной работы, предоставление приоритета активному обучению в соответствии с повышением уровня социально-профессиональной мобильности.

В результате проведённого анализа нами установлено, что для наиболее эффективной реализации задач формирования социально-профессиональной мобильности на современном этапе среди основных средств следует

акцентировать внимание на актуальных, общественно значимых и индивидуально-привлекательных информационных составляющих блока дополнительного содержания, что объективно способствует углублению, коррекции, уточнению базового программного материала, организации его разностороннего комментария.

При формировании социально-профессиональной мобильности будущих учителей создаваемые образовательные условия должны быть направлены на достижение таких педагогических целей, как развитие интеллектуального потенциала студентов, расширение общего и наглядного кругозора, усиление учебной мотивации [5, с. 152]. Решение такого комплекса задач в деятельности учителя можно достичь различными направлениями, в том числе и за счёт привлечения дополнительной учебной информации различного типа: текстовой, вербальной, графической, знаковой, аудио- и видеoinформации и т. д.

Кроме того, применяемая на занятиях дополнительная учебная информация содержится в различных информационных источниках, арсенал которых увеличивается каждый год благодаря развитию современных информационно-коммуникативных технологий.

Одновременно совершенствуются и традиционные информационные носители (перемещение, накопление и хранение информации), предоставляя преподавателю огромный выбор в использовании источников дополнительной информации при организации процесса обучения. Речь идёт о современных информационных технологиях, использовании образовательного потенциала компьютеров, интерактивных образовательных технологий. Иными словами, использование в процессе формирования образовательного пространства современных интерактивных информационно-коммуникативных технологий (в частности, на базе компьютерных классов) весомо подчёркивается значительным количеством преподавателей, которые понимают необходимость их широкого внедрения в учебный процесс высшей школы.

Осознание преподавателями педагогического потенциала медиа культуры способствует их профессиональному развитию. Работа с дополнительной учебной информацией и средствами её поиска, получения и использования как средство организации образовательного пространства становится одним из основных критериев формирования социально-профессиональной мобильности преподавателя в информационном обществе, необходимым компонентом современной педагогической информационной культуры.

Деятельность по внедрению дополнительной учебной информации как части образовательного пространства эффективна, если она определяется системой её качественных характеристик, а именно: целеустремлённость, целостность, системность, интерактивность, информативность, производительность, важность педагогической информационной среды [3, с. 28].

Освоение преподавателями теории и методики применения дополнительной учебной информации при организации образовательного пространства высшей школы обеспечивает успешность решения ими практических задач профессиональной деятельности.

Роль использования дополнительных информационных ресурсов в рамках образовательного пространства раскрывает С. Карабахцян, определяя

его характерные свойства, являющиеся основами процесса формирования социально-профессиональной мобильности. Это педагогическая целеустремлённость формирования пространства (достижение педагогической цели посредством решения медиаобразовательных задач); информативность (получение учебной дополнительной информации в объёме, необходимом и достаточном для достижения желаемой учебной цели); целостность пространства (формирование педагогической информационной среды посредством включения в него как информационного источника, так и информационного канала и носителя информации с последующей трансформацией информационного потребителя в информационный источник в соответствии с поставленной учебной целью); системность образовательного пространства (последовательность информационных операций по обработке, систематизации и использованию дополнительной учебной информации в условиях педагогического информационного пространства, действующего в высшем учебном заведении) [2, с. 45].

Конструирование образовательного пространства на основе внедрения дополнительных медиа- и информационных ресурсов предполагает, прежде всего, проектирование образовательного пространства как целостной локальной развивающей системы, образующей пространство возможностей для всестороннего развития всех участников образовательного процесса [4].

В рамках формирования социально-профессиональной мобильности будущих педагогов создание такого пространства является весьма актуальным на современном этапе реформирования высшего образования: во-первых, в связи с кризисом существующей образовательной системы, характеризующейся доминированием субъект-объектной парадигмы, отсутствием компетентного подхода, преобладанием традиционных форм образования; во-вторых, в связи с открытостью студентов внешним влияниям через интернет, телекоммуникации, путешествия, стажировки; в-третьих, в связи со стремлениями нации сохранить национальные достижения в сфере образования и науки; в-четвёртых, в связи с изменчивостью современного мира, старением информации и знаний; в-пятых, в связи с необходимостью внедрения концепции образования в течение жизни.

Определение конфигурации включения информационных ресурсов в качестве инструмента реализации социально-профессиональной мобильности будущих педагогов напрямую связано с проектированием составляющих дополнительной информации, её отдельных элементов, которые придают стабильность, уникальность и неповторимость, трансформируют и развивают образовательное пространство, что способствует его интеграции в другие социальные пространства [5, с. 125].

Проектирование включения дополнительных информационных ресурсов и их отдельных компонентов (составляющих, элементов) возможно при условии конструктивного использования определённых законов и механизмов при решении задач, стоящих перед системой современного образования, совершенствовании современной образовательной парадигмы, внедрении образовательных инноваций в рамках достижений в области информационных технологий на современном этапе развития.

Таким образом, дополнительная учебная информация как средство формирования социально-профессиональной мобильности будущих учителей в парадигме образовательного пространства, ориентированного, в первую очередь, на интеграцию имеющихся средств информатизации образования, является одним из эффективных путей информатизации образовательной отрасли.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в более детальном анализе информационных ресурсов как инструмента формирования мобильности специалистов в образовательном пространстве высшей школы.

Список литературы

1. **Ежова, Ю. М.** Особенности организации образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды / Ю. М. Ежова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 96–100.
2. **Карабахцян, С. С.** Социально-профессиональная мобильность студентов СПО как предмет научных исследований / С. С. Карабахцян // Междунар. журнал гуманитар. и естественных наук. – 2019. – № 3–1. – С. 42–45.
3. **Левчук, З. К.** Применение инновационных технологий в организации самостоятельной работы студентов / З. К. Левчук, С. Г. Туболец // Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., Лесосибирск, 14–15 апр. 2022 г. / отв. и науч. ред. В. А. Адольф. – Лесосибирск, 2022. – С. 27–30.
4. **Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности** : монография / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зинатова [и др.]. – Екатеринбург : РГППУ, 2019. – 142 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6> (дата обращения: 14.09.2023). – Текст : электронный.
5. **Kulmer, K.** Digitales Lernen wird mobiler und interaktiver / K. Kulmer. – Berlin : Erwachsenenbildung, 2018. – 342 p. – URL: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/12166-digitales-lernen-wird-mobiler-und-interaktiver.php> (date of application: 14.09.2023). – Text : electronic.

Milyukov M. N.

Additional educational information as a means of forming future teachers' social and occupational mobility

The article focuses on the role of additional educational information in the process of forming future teachers' social and occupational mobility. The importance of mass media in the field of modern education is analyzed. The features, tasks and stages of future teachers' social and occupational mobility forming are noted. The criteria for the effectiveness of the introducing additional educational information into the educational space are indicated. The conditions for including additional information resources in the educational space at the present stage are clarified.

Key words: educational space, information technologies, information resource, additional educational information, social and occupational mobility.

УДК 378.14.

Рудь Мария Валентиновна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры начального образования,
директор Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
maria-rud_73@mail.ru

Концепция формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей

В статье раскрыто содержание концепции формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей. Обозначены общие признаки и характеристики концепции, базовые понятия рассматриваемого феномена, её структурные компоненты: ценностно-целевые ориентиры, теоретико-содержательное наполнение, нормативная модель реализации концепции.

Ключевые слова: концепция, ценностно-целевые ориентиры, теоретико-содержательное наполнение, нормативная модель.

В современных научно-педагогических исследованиях использование понятия «концепция» стало устоявшейся методологической составляющей научного поиска. Само понятие «концепция» к настоящему времени приобрело прочный терминологический статус, поскольку сформулированные учеными предикаты концепции представляют собой положения, выведенные из анализа истории науки и современного педагогического знания.

И хотя содержание концепции, её структура не является производной конструкцией, так или иначе, существуют различные научные представления о её роли и месте в научном исследовании.

Прежде чем перейти к описанию концепции нашего исследования, уточним наше видение этой научной категории. В первую очередь предоставим несколько, на наш взгляд, наиболее точных и содержательных формулировок понятия «концепция».

Большинство учёных, использующих в своих исследованиях понятие «концепция», опираются на его формулировку, данную с философских позиций В. А. Рыжко, который сделал вывод о том, что «концепция – это форма знания, в которой выражается содержательно целостное познание объекта, ориентированное на репрезентацию познавательной деятельности, понимание его процесса и результатов. Как понимание концепция выступает позицией, точкой зрения субъекта познания на соответствующую предметную область, является личностным знанием» [3, с. 10].

Близка по смыслу формулировка, данная Е. В. Гелясиной, которая рассматривает концепцию «как теоретическую систему взглядов, в которой

аккумулированы представления об определенном педагогическом явлении, дана его интерпретация, раскрыты сущность, содержание, структура, закономерности, обуславливающие его функционирование и возможности преобразования» [1, с. 39].

Еще одна трактовка понятия концепции с учетом специфики педагогики как науки принадлежит Е. В. Яковлеву, который под педагогической концепцией понимает «слаженную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [7, с. 10].

Структура педагогической концепции, построенная на основе вышеизложенных трактовок, по мнению ученых, должна включать в себя такие компоненты, как «общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое выражение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, а также границы применимости» [8, с. 91].

Не раскрывая в деталях содержание этих компонентов концепции, что выходит за рамки наших задач, отметим, что подобная концепция может выступать не чем иным, как результатом завершеного фундаментального исследования. Это обусловлено тем обстоятельством, что ядро концепции, которое состоит из закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых педагогических явлений и процессов, содержательно разрабатывается в процессе исследования, выявляется и описывается только по его завершению.

Для нас же значима концепция исследования, определяющая его стратегию и тактику. В связи с этим мы обращаемся к иному толкованию термина «педагогическая концепция», более близкому и соотносимому с нашим замыслом.

Так, с точки зрения Е. В. Бондаревской, «концепция в педагогике – основополагающий замысел, идея педагогического знания, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понятия сущности этих процессов. Она представляет собой стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий» [2, с. 18].

Подобной точки зрения придерживается Л. Ф. Спирин, который рассматривает концепцию как «определённый способ понимания, трактовки явлений, процессов, определённая точка зрения на совокупность явлений, руководящая идея для их систематического освещения... ведущий замысел в структуре теории» [4, с. 11].

Сопоставив между собой научные позиции авторов в отношении сути и структуры концепции, мы приходим к заключению о том, что обозначенные два способа существования концепции как формы научного знания, где «первый из них задаётся пониманием концепции как развитой (наиболее зрелой) формы научного знания, являющегося результатом исследовательской деятельности, второй – как способ предельно общего представления проектной (авторской) идеи» [2, с. 42] – не имеют между собой принципиального различия. Они имеют похожие, почти идентичные структуры, отражающие замысел автора,

характеристику основных понятий, методологические подходы, нормативный компонент. Основное отличие состоит в том, что концепция, как результат, включает в себя закономерности и принципы, составляющие ядро концепции. Они выведены автором после завершения исследования и представлены как его закономерный результат. Концепция как замысел, идея, как стратегия педагогического исследования (по Е. В. Бондаревской) имеет, по сути, гипотетический характер (по В. А. Рыжко) и все её положения должны быть верифицированы в процессе исследования.

Тем не менее, общие признаки и характеристики концепций, представленные выше, независимо от формы концепции, позволили учёным сформулировать общие требования к её разработке, на которые мы будем ориентироваться:

- «– наличие основной идеи, раскрывающей позицию автора;
- системность изложения, положения концепции представлены в виде системы, последующие положения опираются на предыдущие, служащие для них основанием;
- взаимосвязь и обусловленность концепции развития научного знания и общества;
- обеспечение перехода от теории к практике» [6, с. 108].

Приступая к научному описанию предлагаемой нами концепции, мы исходим из методологического понимания В. А. Рыжко о том, что «концепция – это знание, представляющее единство социокультурных, логико-гносеологических и практических аспектов» [3, с. 10], а также с предложенной на этой основе структуры педагогической концепции, в которую Е. М. Харланова считает целесообразным включить три компонента: «ценностно-целевые ориентиры, теоретико-содержательное наполнение, нормативную модель реализации концепции» [5, с. 108].

Итак, переходим к характеристике **первого компонента нашей концепции** – *ценностно-целевые ориентиры*.

Его содержание раскрывает социокультурный аспект педагогической концепции. Этот компонент концепции включает в себя обоснование основной идеи, замысла концепции и формулируется, исходя из анализа социального заказа общества, под которым мы понимаем:

- а) объективные социальные потребности современного общества в подрастающем поколении, воспитанном на основе социокультурных и нравственных ценностей и традициях;
- б) критический анализ реальной педагогической практики и степени научного исследования изучаемой проблемы.

Проведённый нами анализ позволил нам выделить ряд логически и содержательно сформулированных положений, на основе которых мы сформировали *основную идею или замысел* концепции:

1. Современная достаточно сложная политическая, социокультурная обстановка в стране, особенно в новых западных и юго-западных регионах требует сплочения всего общества на идеях высокой гражданственности и патриотизма, служения Отчизне, верности исторической памяти и традиционным ценностям.

2. Анализ реальной воспитательной практики, включающей деятельность общеобразовательных организаций, семейное воспитание, досуговую сферу, оценку ситуации, основные угрозы для традиционных ценностей, сценарий развития ситуации, представленный в Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сопряжению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.2022 показывают, что деструктивное идеологическое воздействие на границах России, и в первую очередь на подрастающее поколение, становится все большей угрозой для ситуации в стране.

3. Социальные институты общества, и в первую очередь система образования и семья, в должной мере не решают эти проблемы. В числе причины такого положения является отсутствие должного взаимодействия семьи и школы в решении названных воспитательных проблем.

4. Анализ показывает, что педагогическое взаимодействие семьи и школы осуществляется фрагментарно, бессистемно; семья по-прежнему традиционно рассматривается как объект воздействия, как помощник учителя в его работе. Отсутствует понимание того, что и семья, и общеобразовательная организация являются абсолютно равнозначными и равноправными социальными институтами воспитания и достичь успеха в деле всесторонней социализации детей возможно только тесно взаимодействуя и координируя свои действия друг с другом.

5. Такое взаимодействие может быть не чем иным, как социально-педагогическим взаимодействием с позиций социальных институтов и строиться на основе сотрудничества, партнёрства и содружества. Как показывает практика, современные учителя в своем большинстве к этому не готовы в силу устоявшихся педагогических стереотипов.

6. Университетская педагогическая подготовка в этом важнейшем направлении работы учителя не решает этих проблем. Так, ни содержание учебных программ, ни педагогические технологии не могут сформировать целостную позицию педагога в отношении семьи как социального института, имеющего большие потенциальные возможности в формировании личности детей.

Исходя из этих положений, мы видим *основной замысел концепции* в том, чтобы методологически, теоретически и практически обосновать профессиональную подготовку будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, исходя из идеи их сотрудничества и партнёрства как важнейших социальных институтов воспитания, одинаково ответственных перед обществом за формирование личности детей на основе духовно-нравственных ценностей и традициях своего народа и своей семьи.

Отсюда, *цель концепции* формирования готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей состоит в методологическом, теоретическом и практическом обосновании целостного авторского видения образовательного процесса студентов, построенного на идеях сотрудничества и партнёрства семьи и школы как

равноправных социальных институтов, реализация которых в социально-педагогическом содержании и технологиях обучения актуализирует личность студентов на формирование профессиональной позиции в ситуациях реального вида взаимодействия с семьей.

Наряду с замыслом и целью концепции к ценностно-целевому компоненту относится *понятийно-категориальный аппарат исследования*, который обеспечивает системность, чёткость, ясность и однозначность употребления научных понятий.

В нашем исследовании он представляет логически взаимосвязанный комплекс тех понятий, которые отражают авторское понимание ключевых положений разрабатываемой теории. При этом при разработке ключевых понятий мы опираемся на требование их соответствия определённым методологическим функциям. Соответствие этим функциям:

«– обеспечивает дедуктивную систематизацию научного знания (выявленные понятия, исследователь может по правилам дедукции вывести из них другие утверждения и теоретические положения, в том числе и те, которые допускают эмпирическую интерпретацию);

– способствуют объяснению и систематизации эмпирических и теоретических знаний (описывая существенные свойства объектов, понятия интерпретируют знания, полученные в теории и на практике, тем самым, устанавливая между ними связь и систематизируя их);

– направляет развитие знания через уточнение понятий, углубление и расширение их объема» [7, с. 33].

В результате целевого изучения терминов, их этимологического и контекстуального анализа было выделено и разработано четыре *базовых понятия исследования, которые вошли в концепцию*.

Первое такое понятие – это *профессиональная готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей*. В авторском понимании – это интегративное свойство личности, отражающее сформированную у студента способность к осуществлению устойчивых партнёрских отношений с семьёй ученика как ведущим социальным институтом воспитания и включающим в себя совокупность знаний, умений, компетенций, профессионально значимых качеств, необходимых для достижения высоких учебно-воспитательных результатов.

Новизна данного понятия и его отличие от подобных понятий состоит в том, что оно опирается на интегративный и отношенческий подходы, выступающие во взаимодействии друг с другом.

В понятии отражена идея педагогического партнёрства с семьёй, а сама семья презентуется как важнейший социальный институт. Это позволяет нам считать данную формулировку как важнейшим методологическим ориентиром исследования, так и эффективным теоретико-методическим инструментарием.

Следующее базовое понятие – *социально-педагогическое взаимодействие будущего учителя начальных классов с семьёй* – это основанные на идеях сотрудничества, педагогической поддержки и равноправного партнёрства

взаимоотношения в триаде «учитель-ребёнок-семья», реализуемые в процессе социально-педагогической деятельности, направленной на создание условий успешной самореализации и социализации ребенка, его личностного роста, формирования мотивации к обучению, сохранение его физического и психического здоровья, социальной адаптации, социализации.

Данная формулировка, на наш взгляд, даёт целостное представление о сути, цели, направленности и содержании данного феномена.

Его принципиальное отличие от других формулировок педагогического взаимодействия состоит в чётком акцентировании на ведущие современные педагогические идеи взаимодействия: сотрудничества, поддержки, партнёрства, которые определяют социально-педагогический характер взаимодействия учителя с семьёй.

Третье понятие концепции – *семья как социальный институт воспитания* – это сфера социализации и адаптации ребёнка к жизни, открытая трансформационным процессам, происходящим в обществе, и реализующая существующие проблемы, социальные установки, обычаи, традиции, стереотипы; при этом она функционирует как закрытая группа со своими ценностными установками и приоритетами, которые воплощаются в социализацию и поведение членов семьи.

Такая трактовка семьи как социального института ориентирует будущего учителя начальных классов на понимание уникальности и гуманистической направленности её жизнедеятельности, поскольку она обеспечивает ценностно-смысловое единство семейного воспитания, создание благоприятных условий для социальной самореализации детей, соблюдение этических императивов. Такое понимание семьи выступает основой для трансформации содержания профессиональной подготовки будущего учителя с социально-педагогических позиций.

Следующим понятием нашей концепции выступает *система формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй*. Она рассматривается как разновидность педагогической системы, включающая в себя целостную совокупность упорядоченных по определённым признакам структурных компонентов – цели, содержания, педагогических технологий, субъектов и объектов, гармоничное взаимодействие которых обеспечивает проектирование, организацию и осуществление образовательного процесса, направленного на достижение конечной цели системы – формирование искомой готовности как профессионального свойства личности.

Основная особенность представленной формулировки состоит в том, что, в отличие от абсолютного большинства подобных формулировок, где, как правило, просто указывается, что само взаимодействие структурных компонентов обеспечивает достижение цели системы, нами чётко указано, на что направлено это взаимодействие, а именно на проектирование, организацию и осуществление образовательного процесса студентов. Это содержательно наполняет характеристику системы, раскрывает её суть.

Второй компонент концепции – это её теоретико-содержательное наполнение. Он характеризует её логико-гносеологический аспект.

Содержания этого компонента составляют методологические подходы исследования.

Методологическая роль научных подходов, согласно Е. В. Яковлеву, состоит «в представлении совокупности обобщённых научных положений по изучаемой проблеме, в характеристике различных направлений её исследования и в организации теоретической и практической деятельности самого исследователя (выявлении необходимых для изучения аспектов, указания связей между ними, определения научного поиска и степени преобразований изучаемых объектов и т. д.)» [8, с. 93].

Итак, теоретико-методологическим основанием концепции выступает совокупность научных подходов, в наибольшей степени соотносимых с логикой и задачами нашего исследования:

- интеграционный, предполагающий осуществление интеграционных связей на внутриличностном, межличностном, внутрпредметном и межпредметном уровнях формирования профессиональной готовности;
- личностно-развивающий, ориентирующий на осознание личностного и профессионального развития студентов как главной цели образования, что предполагает активность самого студента;
- отношенческий, предполагающий акцент на формирование в личностной структуре будущего учителя системы социальных отношений к учащимся и их семьям;
- социально-педагогический, предусматривающий необходимость создания открытого воспитательного пространства, опираясь на воспитательные возможности социума через включение субъектов взаимодействия в новые социальные отношения;
- системный, выступающий общенаучной основой выделения и описания системных характеристик и структуры профессиональной подготовки как идеальной модели обучения студентов.

Третий компонент концепции – это нормативная модель реализации концепции – отражает практический аспект и выполняет конструктивно-теоретическую функцию.

В нашем исследовании такая нормативная модель представлена в виде системы формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

Методологическими основаниями построения такой модели в исследовании выступают системный подход и категория «педагогическая система», определяющие смысловое поле авторского понимания искомой системы. Они описаны в содержании первого и второго компонентов концепции.

Таким образом, представленная структура концепции формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй является способом отражения организации образовательного процесса студентов в вузе, представляет собой стратегию педагогической деятельности и учитывает специфику субъект-субъектного взаимодействия, построенного на основе партнерских отношений двух важнейших социальных институтов общества: семьи и школы.

Список литературы

1. **Гелясина, Е. В.** Концепция как форма научно-педагогического знания / Е. В. Гелясина // Весці Беларускай дзярж. пед. унів. ім. М. Танка. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2020. – № 4. – С. 38–43.
2. **Донина, О. И.** Аксиологический компонент концепта «семья» в системе ценностно-нравственных ориентиров современной молодежи / О. И. Донина, А. А. Салихова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 5. – С. 45–51.
3. **Рыжко, В. А.** Концепция как форма научного знания : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук / Рыжко Владимир Антонович ; Ин-т философии. – Киев, 1989. – 34 с.
4. **Спирин, Л. Ф.** Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
5. **Харланова, Е. М.** Педагогическая концепция с позиций постнеклассической науки: структура, функции, методы / Е. М. Харланова // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. – 2017. – № 3. – С. 107–112.
6. **Циулина, М. В.** Структура концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза / М. В. Циулина. – Текст : электронный // Вестн. Нижневартковского гос. ун-та. – 2020. – № 3. – С. 105–114. – URL: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/15> (дата обращения: 14.09.2023).
7. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
8. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция как результат современного научно-педагогического исследования / Е. В. Яковлев // Пед. образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 90–94.

Rud M. V.

The concept of formation of professional readiness of future primary school teachers for social and pedagogical interaction with the family

The article reveals the content of the concept of formation of professional readiness of future primary school teachers for socio-pedagogical interaction with the family. The general signs and characteristics of the concept, the basic concepts of the phenomenon under consideration, its structural components are indicated: value-target orientations, theoretical and substantive content, normative model of the concept implementation.

Key words: *concept, value-target guidelines, theoretical and substantive content, normative model.*

УДК 173:316.36

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

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

Культура семейного общения и особенности ее формирования у будущих педагогов дошкольного образования

В статье сделан акцент на таких проблемах семьи, как одиночество детей, неспособность взрослых налаживать конструктивное взаимодействие и как следствие – разобщенность членов семьи. Подчеркнуто, что снижение обозначенных негативных тенденций во многом зависит от повышения уровня культуры семейного общения. Представлен ряд рекомендаций, которые можно использовать в процессе освоения студентами дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников» при изучении вопросов, связанных с формированием культуры семьи, в частности, ее составляющей – культуры семейного общения.

Ключевые слова: культура семейного общения, семейные конфликты, супружеские отношения, детско-родительские отношения, будущие педагоги дошкольного образования.

*Единственная известная мне роскошь –
это роскошь человеческого общения.
А. де Сент-Экзюпери*

Анализ результатов исследования по изучению современного дошкольного детства, проведенного в поликультурном пространстве России (блок «Я и моя семья»), показал, что для всех регионов одной из самых острых остается проблема дефицита общения родителей с детьми, что ярко проявляется в будние дни в большинстве российских семей, а в выходные дни – в отдельных семьях. Эта проблема характерна как для материально обеспеченных семей, где Интернет и телевидение заменили общение с родными и способствовали разобщению детей и родителей, так и для малообеспеченных семей, в которых родители вынуждены для удовлетворения социальных и материальных потребностей семьи заниматься профессиональным и бытовым трудом по вечерам и в выходные дни.

Рассуждения современных дошкольников являются подтверждением детского одиночества в семье, разобщенности детей и родителей (это прослеживается во многих ответах детей из разных городов): «они заняты, а я играю одна», «я играю в игрушки, мама в Интернете, а папа по делам», «родители не играют со мной – они все заняты в компьютере и в телевизоре», «каждый занят своим делом», «мама громко музыку слушает, а я дверь закрываю», «мама хоть что-то делает, а папа считает деньги, у них никаких сил на меня нет» [8].

Ощущение одиночества в семье как детей, так и взрослых, даже при наличии родственного окружения, становится сегодня довольно частым явлением. По нашему убеждению, одной из основных причин такой ситуации является низкий уровень культуры общения супругов, которые не только не могут общаться конструктивно друг с другом, но и научить этому своих детей. Они либо постоянно выясняют отношения, либо минимизируют общение во избежание возникновения новых конфликтов и дополнительного эмоционального напряжения.

Если обратиться к статистике, то у 80–85% семей возникают конфликты по таким причинам: измена; неудовлетворенность сексуальных потребностей одного из супругов; неправильные взаимоотношения супругов (одного из них) с окружающими их людьми – родственниками, знакомыми, сослуживцами и т. д.; биологическая несовместимость; наличие недостатков или отрицательных качеств у одного или у обоих супругов; несовместимость интересов и потребностей; различие педагогических позиций в отношении воспитания ребенка; отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми; неудовлетворенность потребности в ценности и значимости своего «Я» (пренебрежительное, неуважительное отношение, обиды, оскорбления, постоянная критика); неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях (отсутствие ласки, нежности, заботы, внимания и понимания и т. д.); финансовые разногласия супругов; неудовлетворенность потребности во взаимопомощи, взаимной поддержке; неудовлетворенность ведением домашнего хозяйства; пристрастие одного из супругов к спиртным напиткам, азартным играм [9].

Как отмечают психологи, наличие супружеских разногласий является естественным явлением для любой семьи, поскольку для совместного проживания и выполнения ряда функций объединились мужчина и женщина, имеющие разные характеры, индивидуальные и психофизиологические различия, жизненный опыт и интересы. Основной причиной возникновения большинства семейных конфликтов является низкий уровень культуры общения супругов, их неспособность уладить разногласия и построить конструктивное коммуникативное взаимодействие.

Только в процессе общения супруги могут выявить и проанализировать противоречивые моменты в отношениях, вызывающие конфликтные ситуации и выработать совместную стратегию их разрешения. Более того, наличие высокого уровня культуры общения родителей способствует эффективному вхождению детей в сложный социальный, порой противоречивый мир, где они будут сталкиваться с множеством различных точек зрения и проблем,

эффективное решение которых также возможно на основе сформированной культуры общения. Именно в процессе диалога родителей и детей, основанного на культуре семейного общения, осуществляется передача от старшего младшему поколению нравственных норм, ценностей, их осознанное усвоение и принятие.

Согласно исследованиям психиатра и психолога Э. Берна, в раннем детстве в процессе контакта ребенка с родителями на основе образов и примеров поведения формируется жизненный сценарий – постепенно развертывающийся план, согласно которому человек идет вперед навстречу судьбе. В большинстве случаев жизненные сценарии основываются на родительском программировании, которое ребенок воспринимает по трем причинам: оно дает жизни цель, которую в противном случае пришлось бы отыскивать самому; оно дает ему приемлемый способ структурировать свое время; оно дает ребенку указания, как поступать и делать те или иные вещи, чтобы практично учиться на чужих ошибках.

Нередко программирование происходит в негативной форме (низкий уровень культуры общения), когда родители забывают головы детей ограничениями, затрудняющими их приспособление к жизненным обстоятельствам, тогда как разрешения предоставляют свободу выбора. Э. Берн заключает: «... быть красивой (так же, как иметь успех) – это вопрос не анатомии, а родительского разрешения. Анатомия, конечно, влияет на миловидность лица, однако лишь в ответ на улыбку отца или матери может расцвести настоящей красотой лицо дочери. В основном все, что делают маленькие дети, они делают для кого-то. Наблюдения свидетельствуют, что сыновья свои силы или успех посвящают матери, а дочери свои радости и красоту – отцу. А возможно, и наоборот. Если родители видели в своем сыне глупого, слабого и неуклюжего ребенка, а в дочери – уродливую и глупую девочку, то они такими и будут» [2].

У. Т. Воробьева в книге «Любите ли своего ребенка?» приводит ряд жизненных сценариев детей, формируемых под воздействием общения с родителями, например, один из них «Лучше бы тебя не было». Психолог поясняет, что чаще с ребенком в дошкольном и младшем школьном возрасте, развивающемся по такому жизненному сценарию, случаются всяческие неприятные моменты, например, травмы. Это объясняется тем, что у ребенка нет потребности ценить и беречь свою жизнь, ведь он следует жизненному сценарию, который выстроен на таких фразах, как: «Как я от тебя устала!», «Сколько с тобой проблем!», «Глаза бы мои на тебя не смотрели!», «Это все из-за тебя!», «Ты вечно не вовремя!», «Не мешай, чтоб тебя не видно и не слышно было!» и пр. На подходе к взрослой жизни результатом реализации такой программы может быть: алкоголизм, курение, любовь к экстремальному досугу и др. [3].

Итак, под культурой семейного общения мы будем понимать способность членов семьи устанавливать конструктивные супружеские и детско-родительские отношения, достигать взаимовыгодные соглашения между всеми членами семьи, сотрудничать в решении разнообразных задач и проблем, оказывать содействие в формировании жизненного сценария

ребенка, имеющего положительный вектор развития и становления его как личности.

Формирование культуры семьи и семейного общения как ее составляющей является одной из задач семейного воспитания студенческой молодежи, которое осуществляется как за счет аудиторных, так и внеаудиторных форм организации образовательного процесса. Большим воспитательным потенциалом в решении обозначенной проблемы обладает такая дисциплина, как «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников», изучаемая студентами на 1 курсе направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Дошкольное образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование. Дошкольное образование. Логопедия».

Акцентируем внимание на некоторых практических аспектах формирования у будущих педагогов дошкольного образования культуры семейного общения.

Как было отмечено выше, конфликты являются неизбежной частью супружеских взаимоотношений, многие из которых возможно предотвратить или благополучно разрешить. Мы предлагаем студентам обратиться к наиболее распространенным причинам возникновения конфликтов и предложить их разрешение на основе супружеской культуры общения. Например, такая причина, как неудовлетворенность ведением домашнего хозяйства. Чаще всего молодые супруги пытаются хозяйствовать, используя модель родительской семьи, хотя не всегда эта модель позволяет удовлетворить потребности как мужа, так и жены. Чтобы предотвратить конфликт по упомянутой причине, предлагаем студентам поиграть в игру «Разумное распределение хозяйственных обязанностей», которое будет осуществляться на основе любви и, безусловно, на основе культурного общения супругов, роль которых играют студенты. В процессе игры они учатся договариваться, находить компромиссные варианты.

Очень часто в семьях возникают конфликты по причине разногласий родителей в отношении воспитания детей. Мы предлагаем студентам придумать или взять из реальной жизни педагогическую ситуацию и разрешить ее при условии, что супруги имеют разные позиции в отношении применения методов и приемов воспитания ребенка, каждому из них придется доказать их действенность на основе разумных аргументов. Как правило, подобное общение родителей приводит к совместному нахождению наиболее приемлемых педагогических средств в условиях домашнего воспитания детей.

Используя рекомендации родителям Дж. Готтмана – автора книги «Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей», предлагаем студентам проиграть два варианта сценария выяснения отношений супругов с привлечением и не привлечением детей. Важно, опираясь на рекомендации Дж. Готтмана, посмотреть на конфликтную ситуацию глазами ребенка и попытаться понять его переживания и чувства.

1. Не использовать детей в качестве оружия в преодолении супружеских конфликтов. Чаще всего разгневанные супруги, чтобы причинить друг другу душевную боль, пытаются дискредитировать (правдой или неправдой) другого родителя или просят ребенка выбрать одну из сторон в семейном споре.

У вовлеченного в ссору ребенка, любящего обоих родителей, зарождается чувство ответственности за семейный раскол, а значит и за восстановление семьи.

2. Не позволять детям становиться посредниками. Ребенок, стремясь урегулировать отношения между родителями, берет на себя роль брачного консультанта или судьи, что ему не под силу и приводит лишь к дополнительным проблемам в семье. Родителям необходимо дать понять, что взрослые сами разберутся в разногласиях, что на ребенке нет вины за происходящее. Родители его любят и обязательно найдут способ улучшить ситуацию.

3. Давать детям знать, когда конфликт разрешится. Детям важно показать, что родители нашли компромисс, пришли к соглашению и попросили друг у друга прощение.

4. Создавать для детей сети эмоциональной поддержки. В период преодоления конфликта родителям важно обеспечить для своих детей поддержку со стороны надежных взрослых: тренеров, педагогов, соседей, бабушек и дедушек или родителей друзей.

5. Использовать эмоциональное воспитание, чтобы разговаривать с детьми о супружеских конфликтах. Важно выяснить у ребенка, что он чувствует, что его тревожит, помочь разобраться в своих эмоциях и заверить, что оба родителя его любят и будут заботиться о нем.

6. Продолжать оставаться в курсе повседневной жизни детей. Чтобы защитить детей от негативных последствий супружеских конфликтов, нужно оставаться для них эмоционально доступными, поскольку дети всегда испытывают потребность в эмоциональной близости со своими родителями, особенно в те моменты, когда семья переживает потрясения [4].

Считаем целесообразным на занятиях по дисциплине «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников», в частности на практическом занятии «Культура семьи», предложить студентам поразмышлять над предложенными ниже рекомендациями, выполнение которых, по нашему убеждению, будет способствовать формированию культуры семейного общения как одной из составляющих культуры семьи [11].

1. Обращаясь к супругу, к ребенку, необходимо тщательно подбирать слова; быть скор на слышание, медлен на слова и медлен на гнев (Послание Иакова 1:19). Например, С. Кови – консультант по созданию крепкой семьи, автор книги «Семь навыков высокоэффективных семей» – предлагает научиться пользоваться кнопкой «пауза», чтобы у человека образовался промежуток между стимулом и реакцией для выбора наилучшего варианта поведения и тем самым сохранения и укрепления отношений с близкими людьми [5]. Особенно важно пользоваться кнопкой «пауза» родителям, поскольку одна неправильно произнесенная фраза может негативно сказаться на дальнейшей жизни ребенка.

2. В общении с родными важно использовать похвалу, выполняющую роль эмоциональной подпитки. В Священном Писании мы находим: «Нужное слово, сказанное в подходящее время, словно золотое яблоко в серебряной филигрании» (Притчи Соломона 25:11). Похвала как взрослого, так и ребенка

является стимулом выполнять что-то еще лучше и доставлять радость своим родным и близким. В отношении детей Р. Берман советует находить в их поведении то, за что можно порадоваться и за что можно похвалить. Родителям важно научиться одобрять ребенка подходящими словами и улыбкой, которые станут подкреплением для проявления энтузиазма в выполнении различных семейных дел [1].

3. Необходимо возлагать большие надежды на своих родных, исключив деструктивную критику. М. Ф. Квинтилиан в трактате «О воспитании оратора» рекомендует отцу, у которого родился сын, возложить на него самые лучшие надежды. Этот совет может быть применим не только в отношении детей, но и ко всем членам семьи, поскольку в поддержке и в вере в достижение поставленных целей нуждаются даже взрослые члены семьи. Им важно знать и слышать от родных слова поддержки и одобрения, знать, что они могут, в случае необходимости, получить и существенную помощь.

4. В построении семейных взаимоотношений важно уйти от негативного сценария родительской семьи. Молодым супругам, учитывая ошибки родителей, необходимо учиться строить свою счастливую семью, в которой всем будет комфортно.

5. В условиях семьи важно удовлетворять потребность всех ее членов в разговорах. Как отмечает Б. Трейси, у каждого человека есть определенное количество потребности в разговорах, чтобы он чувствовал себя здоровым и цельным. Если человек в семье не имеет такой возможности, то он будет искать удовлетворение своих коммуникативных потребностей в другом месте. Почти все измены в браках начинаются с потребности более полного общения с другим человеком [10].

6. Категорически нельзя использовать в общении оскорбительные слова. Когда фарисеи и книжники обвинили Иисуса в том, что Его ученики едят хлеб немытыми руками, Он сказал: «Не то, что входит в уста, оскверняет человека, но то, что выходит из уст, оскверняет человека» (Евангелие от Матфея 15:11). Иисус сказанными словами подчеркнул, что речь человека является показателем состояния его сердца. Исходящие из него злые мысли и оскорбительные слова духовно ослабляют и унижают человека (Евангелие от Матфея 15:19,20).

Р. Берман отмечает, что многие супруги позволяют себе в присутствии детей оскорблять своего партнера или бывшего супруга, что негативно отражается на душевном состоянии детей. Ведь они являются частью отца и матери, в них течет их кровь, они похожи с ними не только внешне, но и имеют некоторую схожесть характеров. Если малыш часто слышит оскорбительные слова от матери в адрес отца, то у него может возникнуть сомнение в том, что его любят и он ценен. Ведь его отца уже не любят и он уже не ценен [1].

7. Не сквернословить. Первым ученым, кто попытался выяснить влияние слова не только на духовное, но и физическое здоровье человека, был доктор биологии И. Б. Белявский (70-е годы XX в.), проводивший вместе с группой коллег исследование в течение 17 лет. Ученые с математической точностью доказали, что произнесенные слова имеют энергетический заряд со знаком минус и со знаком плюс, соответственно, влияющий отрицательно

или положительно на гены человека. Под воздействием слова, например, постоянно используемой человеком ненормативной лексики, происходит передача не только измененных генов потомству, но и ускоряется процесс старения и, соответственно, уменьшается продолжительность жизни. Данные выводы учеными были сделаны на основе многолетних наблюдений за двумя группами людей – использующих сквернословие и тех, кто следил за чистотой своей речи. Результаты были поразительны: у людей, имеющих низкий уровень культуры речи, быстро стали проявляться изменения на клеточном уровне, ведущие к развитию различных болезней. Во второй группе общее состояние организма оценивалось на 4–15 лет моложе паспортного возраста [6].

8. Прежде, чем сказать что-то человеку – необходимо это сказать себе. Это простой способ контролировать свою речь. Понравятся ли подобные слова: например, «Закрой рот!», «Ты упрямый, как осел!», «Сколько крови ты мне попортил!», «Как мне надоело терпеть это от тебя...». После таких слов себе едва ли захочется ранить ими другого человека, особенно ребенка.

9. Важно учиться прощать друг друга. Обида, полученная от близкого человека, приносит сильные душевные переживания, по силе воздействия порой сравнимые с физической болью. Проповедуя людям Истину, Иисус особое внимание уделял разъяснению значения прощения. Чтобы Истина вошла в сердце и разум человека и стала руководством в поступках, Иисус использовал притчи, например, о блудном сыне (Евангелие от Луки 15:24) и о немилосердном должнике (Евангелие от Матфея 18:21).

Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл подчеркивает, что прощение ближнего – это не только дар ему, но, в первую очередь, благодеяние самому себе. Ненависть, испытываемая к своему обидчику, калечит и ломает жизнь самого человека, делая восприятие мира расщепленным и неполным. Прощение дарит человеку свободу и здоровье души, восстановление сыновних уз с Богом, понимание того, что все мы принадлежим к единой человеческой семье, где все ближние являются детьми Отца Небесного. Патриарх Кирилл утверждает, что человек, утратив способность прощать, отторгает себя от Бога и идет по пути самоуничтожения и небытия [7].

Многие родители считают, что поскольку они старше, имеют гораздо больший жизненный опыт и прав в семье, то и извиняться перед ребенком они не обязаны. Такая позиция родителей не способствует установлению дружеских отношений с детьми и формированию у них умения прощать и просить прощения (составляющие нравственного поведения). Родители не могут научить тому, что не умеют или не хотят делать сами. Большой чем у детей жизненный опыт и ответственность, которую взяли родители за их воспитание, напротив, должны придавать им рассудительности. Всем людям свойственно совершать ошибки (в том числе и в воспитании детей), только мудрые родители честно признаются ребенку в них и стараются их исправить, показывая тем самым пример устранения разногласий и примирения родных людей.

Для расширения и закрепления знаний, формирования умений конструктивного семейного взаимодействия предлагаем студентам выполнить задания с последующей презентацией результатов и обсуждением:

– проведение мини-исследований по любой из предложенных тем: «Влияние родительского слова на развитие ребенка», «Воспитательное значение похвалы и благодарности», «Влияние негативной модели родительской семьи на развитие молодой семьи», «Умение прощать – путь к семейному благополучию»;

– поиск в произведениях художественной литературы сюжетов, в которых представлены различные модели семей, демонстрирующие читателям тот или иной уровень культуры общения ее членов; постановка проблемных вопросов;

– создание видео-кейсов по художественным фильмам, отражающих семейную проблематику, в частности, взаимоотношения членов семьи и особенности их общения.

Таким образом, культура семейного общения играет значимую роль в формировании и развитии культуры семьи. Она способствует установлению доверительных, эмпатичных, конструктивных супружеских отношений, которые, в свою очередь, способствуют моделированию позитивных детско-родительских отношений. Высокий уровень культуры семейного общения способствует созданию жизненного сценария ребенка, имеющего положительный вектор развития и становления его как личности. Слова любви, ободрения, поддержки способны наполнить жизнь ребенка ярким светом, энергией, поддерживающей его на жизненном пути. Тогда как негативные слова могут разрушить то, что предназначено человеку от природы, и сделать его жизнь бессмысленной и безрадостной.

Формирование культуры семейного общения целесообразно осуществлять в процессе семейного воспитания студенческой молодежи. При подготовке педагогов дошкольного образования особое значение в решении обозначенной проблемы играет дисциплина «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников», на которой уделяется внимание рассмотрению вопросов, связанных с культурой семьи и особенностью ее формирования в условиях высшей школы.

Список литературы

1. **Берман, Р.** Баловать нельзя контролировать. Как воспитать счастливого ребенка / Р. Берман. – М. : Альпина Паблишер, 2016. – 280 с. – URL: <https://e-libra.ru/read/389660-balovat-nel-zya-kontrolirovat-kak-vozpitat-schastlivogo-rebenka.html> (дата обращения: 13.09.2023). – Текст : электронный.
2. **Берн, Э.** Игры, в которые играют люди : психология человеческих взаимоотношений : пер. с англ. / Эрик Берн ; общ. ред. М. С. Мацковского. – СПб. : Лениздат, 1992. – 399 с. – URL: <https://vshp.pro/wp-content/uploads/2020/02/Bern-E.-Igrы-v-kotorye-igrayut-lyudi.pdf> (дата обращения: 13.09.2023). – Текст : электронный.
3. **Воробьева, У. Т.** Любите ли вы своего ребенка? / У. Т. Воробьева. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2012. – 220 с.
4. **Готтман, Дж.** Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Д. Готтман, Д. Деклер ; пер. с англ. Г. Федотовой. – М. : Манн : Иванов и Фербер, 2015. – 288 с.

5. **Кови, С.** 7 навыков высокоэффективных семей. Попурри / С. Кови. – Минск : Попурри, 2016. – 432 с.
6. **Оконишников, А.** Жизнь со словарем. Мистические корни сквернословия / А. Оконишников // Честное слово. – 2005. – № 7. – С. 22–27.
7. **Патриарх Кирилл** Прощение – это благодеяние в первую очередь нам самим / Патриарх Кирилл. – Текст : электронный // Правмир : [сайт]. – URL: <https://www.pravmir.ru/patriarh-kirill-proshhenie-eto-blagodeyanie-v-pervuyu-ochered-nam-samim/> (дата обращения: 13.09.2023).
8. **Психолого-педагогические особенности семьи XXI века** : кол. науч. моногр. / [Нагорнова Анна Юрьевна и др. ; отв. ред. А. Ю. Нагорнова]. – Ульяновск : Зебра, 2016. – 424 с.
9. **Сысенко, В. А.** Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 1993. – 173 с.
10. **Трейси, Б.** Достижение максимума / Б. Трейси ; пер. с англ. В. Ф. Волченко. – 3-е изд. – Минск : Попурри, 2004. – 368 с.
11. **Чеботарева, И. В.** Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников : учеб. пособие / И. В. Чеботарева, Е. В. Чеботарева ; Луган. гос. пед. ун-т. – Луганск : Книта, 2022. – 608 с.

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

Family communication culture and peculiarities of its formation in future pedagogues of preschool education

The article focuses on such family problems as loneliness of children, the inability of adults to establish constructive interaction and, as a consequence, the estrangement of family members. It is emphasized that the reduction of these negative trends is largely dependent on improving the culture of family communication. The article gives a number of recommendations that can be used in the process of studying by students of discipline «Family Pedagogics and Home Education of Preschool Children» in the issues associated with the formation of family culture, in particular, its component - the culture of family communication.

Key words: family communication culture, family conflicts, marital relations, child-parent relations, future pedagogues of preschool education.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [37.018.43:004]-043.5

Давыдова Людмила Николаевна,
профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Павлова Татьяна Андреевна,
аспирант ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
english_for_all777@mail.ru

Основные формы взаимодействия субъектов образовательного процесса при организации дистанционного обучения

В статье рассматриваются основные формы взаимодействия учащихся с учителями в процессе организации дистанционного обучения. Определяются самые распространенные электронные образовательные ресурсы, применяемые в синхронном и асинхронном формате взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, дистанционное образование, электронные образовательные ресурсы.

Образовательная деятельность не является односторонним процессом, а предполагает постоянное взаимодействие всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Взаимодействие – это воздействие явлений, предметов друг на друга [2]. Взаимодействие – это универсальная форма развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящее каждое звено в качественно новое состояние [1].

Взаимодействие как процесс происходит на всех уровнях человеческой жизни, а значит, процесс образования не является исключением. Педагогическое взаимодействие является специально организованным процессом, направленным на решение образовательно-воспитательных задач [1].

Сформированная за долгие годы традиционная система образования определяет синхронную форму взаимодействия как основополагающую. Непосредственное общение при организации классно-урочной системы являлось основным видом деятельности.

С увеличением частоты использования электронных образовательных ресурсов в процессе организации обучения появилось понятие «смешанное обучение».

И. А. Нагаева определяет смешанное обучение как объединение классно-урочной системы и электронного обучения [3].

На сегодняшний день в образовательной практике достаточно широко применяются различные формы организации процесса обучения, основанного на применении электронных образовательных ресурсов. Среди широкого многообразия различных видов электронных ресурсов достаточно тяжело рационально выбрать такой, который бы, обеспечивая применение электронных образовательных ресурсов для организации обучения, привел

к достижению поставленных целей. Недостаточная осведомленность учителей о возможностях различных образовательных ресурсов приводит к некорректному использованию их в профессиональной деятельности. В связи с этим потенциал электронных образовательных ресурсов реализуется частично либо вообще не реализуется. Выход из создавшейся ситуации мы видим в том, чтобы создать классификацию данных ресурсов.

Так, если за основу взять характер взаимодействия участников образовательно-воспитательного процесса в условиях применения электронных ресурсов, то, в зависимости от взаимодействия в образовательной деятельности, ЭОР можно разделить на синхронные и асинхронные.

Синхронное обучение – это форма реализации образовательного процесса в режиме реального времени. При таком формате обучения занятия подразумевают использование образовательных платформ, которые обеспечивают взаимодействие всех участников образовательного процесса в режиме реального времени. И хотя все участники процесса находятся в разных местах, применяемый электронный ресурс создает впечатление «единого пространства». Участники процесса видят друг друга, слышат, общаются под руководством преподавателя.

Благодаря синхронному формату все участники образовательной деятельности задействованы в решении поставленных задач одновременно. Коммуникация происходит посредством использования компьютерных технологий и сети Интернет. В процессе синхронного обучения происходит практически одновременный прием и передача учебного материала. Такой формат применим при организации работ в командах, дискуссиях, диалогах.

Синхронный формат подразумевает проведение вебинаров, вэб-конференций, занятий в виртуальном классе, онлайн-тренингов. Вебинар – это групповое онлайн-занятие, аудиовизуальная трансляция лекций, семинаров, презентаций посредством сети Интернет. Данная форма виртуального взаимодействия предполагает выступление одного или нескольких спикеров и обратную связь с аудиторией, которая может быть представлена как группами, так и отдельными субъектами – участниками процесса.

Вэб-конференция – это онлайн-встреча определенного количества участников для решения поставленных задач в режиме реального времени. Данный вид работы предполагает одинаковую активность от всех участников, но при этом обязательное руководство работой конференции со стороны преподавателя.

Самые распространенные ресурсы для проведения вебинаров и конференций: MyOwnConference, iSpring Learn, Webinar.ru, Bizon365, Zoom, Skype, Etutorium, Discord, GoogleMeeting, Videomost, Mind meeting, CoreAapp.

Использование синхронного подхода в обучении максимально приближено к условиям традиционного обучения, позволяя использовать привычные методики и приемы, но при этом их отличает применение электронных ресурсов как материальной основы всей организации деятельности. Образовательный процесс выстраивается вокруг личности педагога как носителя знаний.

Второй вид взаимодействия, который мы считаем необходимым рассмотреть, – это асинхронный тип. Данный тип взаимодействия дает возможность учащимся самостоятельно выстраивать подходящий образовательный процесс, выбирать место, время и подходящий темп обучения.

Асинхронное обучение подразумевает самостоятельное обучение, умение ориентироваться в информационно-образовательной среде. Асинхронная модель обучения может выступать одной из форм самообразования учащихся. Роль учителя/преподавателя смещается к организатору и контролеру процесса. Основная задача учителя – грамотно подобрать, составить, систематизировать и структурировать учебный контент, который будет доставлен учащимся посредством гипертекстовых пакетов.

Основными асинхронными средствами обучения являются электронные учебники, подкасты, конструкторы тестов, презентации, другие электронные ресурсы. Качественные, правильно подобранные электронные образовательные ресурсы имеют непосредственное влияние на результативность образовательного процесса. В контексте изучения иностранных языков асинхронные средства обучения могут обеспечивать развитие навыков письменной и устной речи, чтения, аудирования, формировать правильное произношение.

Асинхронный метод взаимодействия подразумевает создание информационно-образовательной среды, которая будет реализована с помощью электронных образовательных ресурсов. Основой такой среды выступают учебно-методические комплексы (УМК). Как в традиционном формате обучения, так и в асинхронном УМК для изучения иностранных языков составляются на основе деятельностного, лично ориентированного и коммуникативно-когнитивного подходов, что позволяет максимально эффективно использовать ЭОР. Логичность и системность подачи материала обеспечивает поэтапное формирование знаний, умений и навыков.

В настоящее время не существует одного электронного образовательного ресурса, который бы в полной мере отвечал поставленным задачам и формировал основные умения и навыки при изучении иностранного языка. Максимальная эффективность использования ЭОР будет достигнута лишь в том случае, когда определенные ресурсы будут использованы на определенном этапе обучения в зависимости от дидактических целей. Многообразие ЭОР дает возможность подобрать ресурсы для развития определенного вида деятельности при изучении иностранного языка. Следовательно, появляется необходимость классифицировать ЭОР в зависимости от того, какие умения и навыки необходимо сформировать, какой конкретный вид деятельности организовать (Табл. 1).

В зависимости от навыков, которые необходимо сформировать (словарный запас, чтение, говорение, письменная речь, произношение, грамматика, аудирование), нужно подбирать именно те ресурсы, которые будут направлены на развитие определенного навыка.

Словарный запас является важной составляющей овладения иностранным языком. В процессе изучения иностранного языка для активного

пополнения словарного запаса необходимо обращаться к таким ресурсам: переводные онлайн-словари, толковые словари, приложения и сайты для изучения иностранных слов. К таким ресурсам можно отнести следующие: Lingvo, Quizlet, Learn English, Freerice, Memrise, Vocabulary.com.

Переводной онлайн-словарь дает возможность найти соответствие между иностранным и русским словом. Данные ресурсы упрощают запоминание лексики, сокращают время, затраченное на поиск нового слова. Такие словари рекомендуются для использования на начальном уровне изучения иностранного языка. Самыми популярными онлайн-словарями являются ABVY Lingvo Live, Мультигран, Riverso.

Визуальные словари подразумевают не только перевод слова с иностранного языка на русский, но и визуализацию перевода соответствующей картинкой. К таким ресурсам можно отнести: Stugyfun.ru, Dicts.info, Pdictionary.com, Vocabahead.com, Spinfeld.com, Visualdictionary.com.

Толковые словари дают возможность получить не только перевод, а дефиницию слова, что позволяет получить более глубокое представление о его значении. К таким словарям относятся: Cambridge Dictionary, Macmillan Dictionary, Oxford Learner's Dictionary.

Обучающие программы и сайты для изучения иностранных слов представляют собой определенные электронные ресурсы с загруженными готовыми списками слов либо персонально-настраиваемыми списками в зависимости от тематики. В данных сервисах можно изучать слова по определенным темам либо изучать слова в случайном порядке, есть возможность настраивать определенное количество слов и уровень сложности (подборка слов и упражнений Beginner до Intermediate). К данным сервисам можно отнести: Quizlet, Vocab Victor, British Council, Engo, Simpler, Lingualoo, BBC Learning English, LEO Network, Wordhippo.

Еще один важный навык, который необходимо формировать в процессе изучения иностранных языков, – это чтение. Существует большое количество образовательных ресурсов, направленных на формирование навыков чтения текстов. Данные ресурсы разделены на уровни, что облегчает поиск текстов, соответствующих уровню владения языком. К таким ресурсам можно отнести: ESL Reading, Dreamreader, British Council, Wonderpolis, English Online, Learn with News, English e-Reader, National Geographic, British Council.

Знание слов, умение читать тексты на иностранном языке не гарантирует успешное понимание иностранной речи. Для успешной коммуникации необходимо формировать навыки аудирования. Аудирование подразумевает восприятие и понимание иностранной речи на слух. Для формирования данного навыка необходимо ежедневно уделять внимание прослушиванию текстов либо просмотру видео. К таким ресурсам можно отнести: British Council, Rondall's ESL Cyber Listening Lab, Talkenglish, Luke's English Podcast, Ted Talks Daily, Digitalbook.

Еще одним важным навыком является письменная речь. Для развития данного навыка рекомендуется прописывать диктанты, переписывать фрагменты текстов, что будет влиять на запоминание правописания слов. Чтение также способствует запоминанию написания слов.

Электронные ресурсы помогут найти полезную информацию о правильном использовании грамматических конструкций, пунктуации. Написание онлайн-диктантов способствует тренировке правописания, а сервисы автоматической проверки помогут проанализировать тексты и укажут на ошибки, дадут комментарии к каждой ошибке. К таким ресурсам можно отнести: Daily Writing Tips, Grammarly, Virtual Writing Tutor, Write and Improve, English Club, Listen and Write.

Для реализации успешной коммуникации важно формировать правильное произношение и интонацию. При формировании навыков правильного произношения необходимо тренировать правильную артикуляцию звуков и работать над интонацией. Для этого необходимо прослушивать аудиозаписи, просматривать видеоролики, видеоуроки, в которых объясняется правильная артикуляция, повторять слова и фразы с такой же интонацией. Мобильные приложения, в которых можно записывать свое произношение и сравнивать его с произношением диктора, дает возможность более детально прорабатывать определенные звуки и интонацию для успешного формирования навыков правильного произношения. К таким ресурсам можно отнести: BBC Learning English, engVid, EnglishCentral, English Pronunciation, Sounds: The Pronunciation App FREE.

Изучение грамматики положительно влияет как на устную, так и на письменную речь. Следовательно, необходимо овладеть основными правилами грамматики изучаемого языка. В процессе изучения необходимо не только изучать правила, но и применять их на практике, составлять предложения, выполнять тесты на проверку уровня усвоения материала. Электронные ресурсы, направленные на формирование грамматических навыков, представлены следующими: Engblog, Learn English Today, engVid, Exam English, GrammarMonster, English Tests Online.

| Дидактическая цель | Вид деятельности, организация которой обеспечивает развитие навыков | Ресурсы |
|--------------------|---|---------|
|--------------------|---|---------|

Говорение, как вид деятельности, является наиболее сложным, так как в нем содержатся практически все другие виды деятельности. Для реализации данного навыка необходимо обладать широким словарным запасом, уметь грамматически правильно строить предложения, обладать правильным произношением. Для того, чтобы бегло говорить, нужно развивать целый комплекс умений и навыков: заучивать новые слова и фразы целиком, учить синонимы и антонимы, фразовые глаголы, идиомы. Но самое главное – говорить, как можно чаще, участвовать в разговорных клубах. Развитию навыков говорения помогут следующие ресурсы: Инглекс – Разговорный клуб, индивидуальные уроки с носителем языка, Skysmart.

Несмотря на необходимость перехода на дистанционный формат обучения, педагоги имеют возможность проводить занятия, используя различные формы взаимодействия. Широкие возможности синхронной

и асинхронной форм взаимодействия дают возможность максимально продуктивно организовать педагогическую деятельность в зависимости от поставленных задач.

Таблица 1

**Классификация образовательных ресурсов
в зависимости от дидактических целей**

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Расширение словарного запаса. | Заучивание слов, выполнение упражнений с использованием новых слов, сопоставление слов с их дефинициями, сопоставление картинки со словом, создание поисков заучивания. | Lingvo, Quizlet, Learn English, Freerice, Memrise, Vocabulary.com., ABBYY Lingvo Live, Мультигран, Riverso, Stugyfun.ru, Dicts.info, Pdictionary.com, Vocabahead.com, Spinfeld.com, Visualdictionary.com., Cambridge Dictionary, Macmillan Dictionary, Oxford Learner's Dictionary, Vocab Victor, British Council, Engo, Simpler, Lingualoo, BBC Learning English, LEO Network, Wordhippo. |
| Развитие навыков чтения. | Чтение и прослушивание текстов различной сложности, синхронное чтение, выполнение заданий, направленных на понимание прочитанного. | ESL Reading, Dreamreader, British Council, Wonderpolis, English Online, Learn with News, English e-Reader, National Geographic, British Council. |
| Развитие навыков аудирования. | Прослушивание аудиозаписей, выполнение упражнений, направленных на проверку понимания прослушанного. | British Council, Rondall's ESL Cyber Listening Lab, Talkenglish, Luke's English Podcast, Ted Talks Daily, Digitalbook. |
| Развитие навыков письменной речи. | Написание диктантов, сочинений, отработка использования грамматических конструкций. | Daily Writing Tips, Grammarly, Virtual Writing Tutor, Write and Improve, English Club, Listen and Write. |
| Развитие навыков устной речи. | Практика разговора на иностранном языке, формирования правильной интонации, скорости речи, применения грамматических конструкций в устной речи. | Инглекс – Разговорный клуб, индивидуальные уроки с носителем языка, Skysmart. |

Список литературы

1. **Биктуганов, Ю. И.** Взаимодействие педагога с семьей и общественностью : учеб. пособие / Ю. И. Биктуганов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [Б. и.], 2016. – 148 с.
2. **Ефремова, Т. В.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : [в 2 т.]. Т. 1. А – О / Т. В. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – 1084 с.
3. **Нагаева, И. А.** Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И. А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 55–57.

Pavlova T. A.

**The main forms of interaction between the subjects
of the educational process in the organization of distance learning**

The article discusses the main forms of interaction between students and teachers in the process of organizing distance learning. The most common electronic educational resources used in synchronous and asynchronous interaction format are determined.

Key words: *interaction, distance education, electronic educational resources.*

Семенова Инна Ивановна,
ст. преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
makeeva_inna@mail.ru

Особенности современной системы образования Турции

В статье изложены результаты анализа системы образования Турецкой Республики. На основе изучения нормативных правовых актов и государственной статистики в сфере образования Турции выделены особенности современного разноуровневого образования. Приведены некоторые актуальные статистические данные по количеству учреждений образования в Турецкой Республике.

Ключевые слова: система образования, особенности системы образования, Турция, уровни образования, образовательные учреждения.

Турция является ярким примером развитой, но в то же время специфической системы образования. Изучение опыта этой страны позволяет оценить достоинства и недостатки сформировавшейся образовательной системы. Такие знания целесообразно использовать в целях совершенствования отечественной системы образования.

Цель статьи состоит в проведении анализа системы образования Турции на современном этапе и выделении ее особенностей.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что на основе анализа нормативных правовых актов и государственной статистики в сфере образования дана четкая и структурированная характеристика системы образования Турции по состоянию на 2023 год, на основании которой выделены ее особенности.

Согласно ст. 18 закона Турецкой Республики № 1739 от 14.06.1973 «О национальном образовании» (с изменениями и дополнениями), система образования рассматривается как совокупность образовательных учреждений разных уровней образования, состоящая из двух частей: формального (Örgün eğitim) и неформального образования (Yaygın eğitim) [5].

Формальное образование – это систематическое образование, предоставляемое обучающимся в официальных образовательных организациях по образовательной программе определенного уровня. Выделяются следующие уровни формального образования [5]:

- дошкольное (okul öncesi eğitim);
- начальное (ilköğretim);
- среднее (orta öğretim): общее среднее (genel ortaöğretim) и профессионально-техническое среднее (mesleki ve teknik ortaöğretim);
- высшее образование (yükseköğretim).

В целом, структура системы образования Турции схематически представлена на Рис. 1.

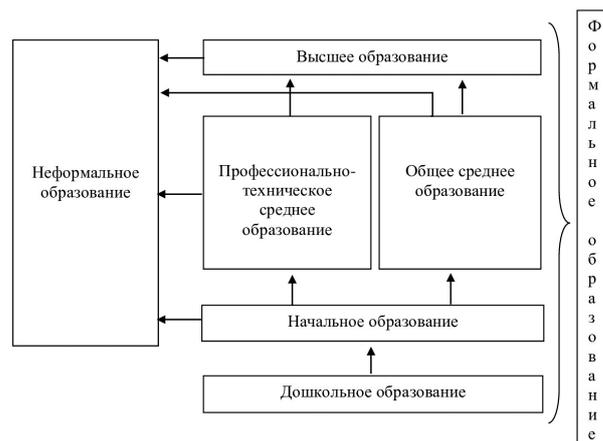


Рис. 1. Структура системы образования Турции

Формальное образование, за исключением высшего, находится под контролем Министерства национального образования (Millî Eğitim Bakanlığı) [5]. Функции по контролю и регулированию высшего образования возложены на Совет по высшему образованию (Yükseköğretim Kurulu) [12].

При прохождении уровней формального образования, за исключением дошкольного, к обучающимся выдвигается требование обязательного посещения учебных занятий. Свидетельством освоения образовательных программ формального образования, кроме дошкольного, является выдача дипломов государственного образца [5].

В Турции дошкольное, начальное и среднее образование предоставляется в государственных и частных образовательных учреждениях [8]. Обязательным является начальное и среднее образование, освоение которого обучающимися происходит по схеме «4+4+4» [5]:

- 4 года обучения в начальной школе первого уровня (ilk okul) с 1 по 4 классы (возраст обучающихся с 6 до 10 лет);
- 4 года обучения в начальной школе второго уровня (orta okul) с 5 по 8 классы (возраст обучающихся с 11 до 14 лет);
- 4 года обучения в средней школе (lise) с 9 по 12 классы (возраст обучающихся с 15 до 18 лет).

Начальное и среднее образование государство предоставляет бесплатно в государственных школах [2, с. 79]. В частных школах обучающиеся получают образование за плату [8].

После окончания 8 класса начальной школы перед обучающимися открывается возможность выбора: обучаться в общеобразовательной или профессионально-технической средней школе.

По данным статистики, общее количество средних школ в Турции в 2021/22 учебном году составило 12804 с числом студентов 6543599 [7; 4, с. 136], среди них профессионально-технических средних школ – 6043 с числом обучающихся 2450995 (2021/22 уч. г.) [3; 4, с. 136], что составило почти половину от общего числа всех средних школ страны и

треть обучающихся на уровне среднего образования. Этот факт говорит об ориентации государственной политики на раннюю специализацию молодежи. Примечательно, что количество школ и обучающихся значительно увеличилось за десятилетие. Так, с 2011/12 по 2021/22 учебные годы общее число средних школ увеличилось на 3132 учреждения (от 9672 средних школ в 2011/12 уч. г.), число обучающихся – на 1787313 человек (от 4756286 человек); среди них количество профессионально-технических средних школ возросло на 542 учреждения (от 5501 учреждения), а число обучающихся в них – на 360775 человек (от 2090220 человек) [7]. По всем вышеприведенным показателям темп роста составил более 110%.

Согласно ст. 3 закона Турецкой Республики № 2547 от 04.11.1981 «О высшем образовании» (с изменениями и дополнениями), образовательными учреждениями высшего образования являются [12]:

- 1) университеты (Üniversiteler);
- 2) высшие технологические институты (Yüksek Teknoloji Enstitüler);
- 3) фондовые профессиональные высшие школы (Vakıf Meslek Yüksekokulları).

В состав университетов и высших технологических институтов могут входить:

- 1) факультеты (fakülteler);
- 2) институты (enstitüler);
- 3) высшие школы (yüksekokulları);
- 4) профессиональные высшие школы (meslek yüksekokulları),
- 5) консерватории (konservatuvarlar);
- 6) исследовательские и прикладные центры (araştırma ve uygulama merkezler).

Высшие учебные учреждения Турции бывают двух типов: государственные и фондовые (неприбыльные). Фондовыми являются некоммерческие высшие учебные учреждения, основанные и финансируемые фондами (на средства крупных организаций) [10; 11]. Они отличаются от государственных вузов системой управления и финансирования.

Высшее образование в Турции предоставляется на платной основе [5; 10].

По данным статистики, на территории Турции на 2023 год функционировало 208 высших учебных заведений, из которых 129 – государственные, 79 – фондовые [9]. Из 208 вузов на университеты приходилось 203 учреждения, высшие технологические институты – 1, фондовые профессиональные высшие школы – 4 [9]. В течение десятилетия с 2013 по 2023 годы число вузов в Турции увеличилось на 23 учреждения (от 185 вузов в 2013 году) [9]. Примечательно, что в каждой из 81 провинции Турции имеются учреждения высшего образования [13]. Большое количество университетов и наличие фондовых высших учебных заведений, как правило, характерны для развитых провинций (Стамбул, Анталия, Измир).

Общее число студентов, обучающихся в 208 вузах Турции в 2022–2023 учебном году, составило 6950142 человека, что на 2026202 больше по сравнению с 2012/13 учебным годом, когда число студентов составляло 4923940 человек (темп роста – 141%) [6].

Неформальное образование предоставляется лицам, никогда не обучавшимся в системе формального образования, либо находящимся на одном из его уровней, либо прекратившим обучение на определенном уровне формального образования. Возможно одновременное обучение в образовательной организации формального и неформального образования [5]. Подготовка осуществляется в форме краткосрочных профессиональных курсов на бесплатной и платной основе в государственных, частных и общественных организациях: центрах народного образования, центрах профессионального обучения, общественных организациях, частных учебных заведениях и других организациях [1, с. 31]. Лицам, успешно прошедшим обучение, выдается сертификат об окончании курсов.

Таким образом, на сегодняшний день в Турции сформирована многоуровневая система образования, которая имеет ряд особенностей:

1. Система образования Турции состоит из двух частей: формального и неформального образования.

2. Функции по регулированию образования разведены между Министерством национального образования (управляет дошкольным, начальным и средним образованием) и Советом по высшему образованию (управляет высшим образованием).

3. Формальное образование имеет четыре уровня: дошкольное, начальное, среднее и высшее. Посещение учреждений формального образования является обязательным, за исключением дошкольного.

4. Начальное и среднее образование являются обязательными. Дошкольное и высшее образование не обязательные.

5. Обучающиеся получают обязательное образование по схеме: «4+4+4» в бесплатных государственных и платных частных школах.

6. Среднее образование имеет две ветви: общее среднее и профессионально-техническое среднее образование. Число общих средних и профессионально-технических средних школ в Турции примерно одинаковое, что свидетельствует об ориентации на раннюю профессиональную специализацию молодежи.

7. Результатом прохождения уровней формального образования, кроме дошкольного, является выдача диплома государственного образца. Итог получения неформального образования – выдача сертификата.

8. Вузы Турции делятся на два типа: государственные и фондовые. Большинство вузов представлены университетами.

9. Высшее образование в Турции платное.

Перспективы дальнейших исследований автора состоят в детальном изучении каждого уровня образования в Турции, выделении их положительных и отрицательных характеристик.

Список литературы

1. **Basic Education in Turkey (June 2005)** : Background Report / Ministry of National Education Republic of Turkey. – Ankara : [S. n.], 2005. – 102 p. – URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/51/39642601.pdf> (date of access: 12.07.2023). – Text : electronic.

2. **Kasli, M.** An investigation to evaluate the websites of tourism departments of universities in Turkey / M. Kasli, C. Avcikurt. – Text : electronic // Hospitality Leisure Sport & Tourism Network. – 2008. – № 7(2). – P. 77–79. – URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=87d29137c3b429a50148f097164d71e406356374> (date of access: 12.07.2023).
3. **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okul sayısı 2021** : Örgün Eğitim İstatistikleri. – Metin : Elektronik // Merkezi Dağıtım Sistemi: Türkiye İstatistik Kurumu : [site]. – URL: <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=153&locale=tr> (erişim tarihi: 02.07.2023).
4. **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/22** / Türkiye İstatistik Kurumu, Turkish Statistical Institute. – [Ankara : S. n., 2022]. – 284 p. – URL: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 (erişim tarihi: 03.07.2023). – Metin : Elektronik.
5. **Millî Eğitim Temel Kanunu № 1739** : Kabul Tarihi 14.06.1973. – Metin : Elektronik // Mevzuat Bilgi Sistem. – 1973. – Sayı 14574, Cilt 12. – Sayfa 2342. – URL: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (erişim tarihi: 20.06.2023).
6. **Öğrenci Sayıları Raporu** : Öğrenci İstatistikleri. – Metin : Elektronik // Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi : [site]. – URL: <https://sur.ly/i/istatistik.yok.gov.tr/> (erişim tarihi: 10.07.2023).
7. **Öğretim yılına göre ortaöğretimde net okullaşma oranı, okul, öğretmen, öğrenci, derslik ve şube sayısı, şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2021-2022.** – Metin : Elektronik // Türkiye İstatistik Kurumu : [site]. – URL: <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1> (erişim tarihi: 01.07.2023).
8. **Özel Öğretim Kurumları Kanunu № 5580** : Kabul Tarihi 08.02.2007. – Metin : Elektronik // Mevzuat Bilgi Sistem. – 2007. – Sayı 26434, Cilt 46. – URL: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (erişim tarihi: 01.07.2023).
9. **Tüm Üniversiteler Hakkında Genel Bilgiler** : Birim İstatistikleri. – Metin : Elektronik // Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi : [site]. – URL: <https://sur.ly/i/istatistik.yok.gov.tr/> (erişim tarihi: 06.07.2023).
10. **Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği** : Yükseköğretim Kurulu Başkanlığından Kabul Tarihi 01.11.1999. – Metin : Elektronik // Mevzuat.com: Mevzuat ve Yargı İçtihatları İçin Başvuru Kaynağı : [site]. – URL: <https://www.mevzuat.com/vakif-yuksekogretim-kurumlari-yonetmeliği/> (erişim tarihi: 05.07.2023).
11. **Vakıflar Kanunu № 5737 : Kabul Tarihi 20.02.2008.** – Metin : Elektronik // Mevzuat Bilgi Sistem. – 2008. – Sayı 26800, Cilt 47. – URL: <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5737.pdf> (erişim tarihi: 05.07.2023).
12. **Yükseköğretim Kanunu № 2547** : Kabul Tarihi 04.11.1981. – Metin : Elektronik // Mevzuat Bilgi Sistem. – 1981. – Sayı 17506, Cilt 21. – Sayfa 3. – URL: <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (erişim tarihi: 26.06.2023).
13. **Гладких, М. А.** Особенности высшего образования Турции в период государственной деятельности Р. Т. Эрдогана / М. А. Гладких. – Текст :

электронный // Актуальные исследования. – 2022. – № 21(100). – С. 127–129. – URL: <https://apni.ru/article/4170-osobennosti-visshego-obrazovaniya-turtsii> (дата обращения: 16.01.2023).

Semenova I. I.

Features of the Turkish education system

The article presents the results of the Turkish education system's analysis. Based on the study of regulatory legal acts and state statistics in the field of education in Turkey, the features of modern multi-level education are highlighted. Some relevant statistics on the number of educational institutions in the Republic of Turkey are given.

Key words: *education system, features of the education system, Turkey, levels of education, educational institutions.*

Чепурченко Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Проблема нравственного воспитания в педагогическом наследии К. Д. Ушинского

В статье рассматривается проблема нравственного воспитания в педагогическом наследии К. Д. Ушинского. Раскрывается его актуальность и возможности использования в нравственном воспитании современных детей и молодежи.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственное влияние, нравственные ценности, нравственное чувство.

*Одно образование делает человека ученым,
другое – светским, третье – административным,
военным, политическим человеком и т. д.;
но нравственное образование делает
воспитываемого просто человеком,
т. е. существом, отражающим в себе
отблеск божественности.*

В. Г. Белинский

К 200-летию со дня рождения Константина Дмитриевича Ушинского 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. Об этом на встрече с участниками конкурса «Учитель года – 2021» заявил президент России Владимир Путин, который отметил: «В знак высочайшей общественной значимости профессии учителя 2023 год, год 200-летия со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского, будет посвящен в нашей стране педагогам и наставникам, будет Год учителя, Год педагога» [2].

Имя Константина Дмитриевича Ушинского прочно вошло в историю отечественной педагогики как реформатора русской школы и основоположника научной педагогики в России.

С начала XX в. его называют национальным воспитателем, народным педагогом, педагогом-гражданином. И это не преувеличение. Он действительно внес ценнейший вклад как в научную разработку теоретических проблем воспитания, так и в дело совершенствования практики русской народной школы.

Проблема нравственного воспитания личности является одной из важнейших в педагогическом наследии К. Д. Ушинского. Он исходил из того, что главной задачей воспитания является оказание нравственного влияния на личность воспитанника. Эта проблема, на наш взгляд, как никогда актуальна и сегодня, так как современный этап развития общества характеризуется

динамичными изменениями, скоротечностью социальных процессов, системными политическими и экономическими кризисами, стремительным формированием «общества потребления», усилением гедонистических тенденций (особенно среди молодежи), размыванием традиционных моральных и нравственных норм, переоценкой ценностных ориентаций.

Современные дети и молодежь – особая социальная группа, находящаяся на стадии формирования нравственных ценностей. И от того, какие нравственные ценности будут ими усвоены, зависит будущее нашей Родины.

Необходимость нравственного воспитания, формирования нравственных ценностей современных детей и молодежи не только обусловлена значимыми историческими событиями и той непростой ситуацией, которую наша Республика сегодня переживает уже как неотъемлемая часть Российской Федерации, но и прописана в нормативно-правовых актах Российской Федерации. Так, в п. 1 ст. 2 Закона РФ «Об образовании» отмечается «приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье является принципом государственной политики в области образования» [1]. То есть государство не только придерживается данного принципа, но и ставит целью воспитать, сформировать в детях определенные нравственные ценности, чтобы они стали достойными гражданами своей страны.

В условиях обновления и гуманизации системы педагогического образования, когда всё яснее выступает решающая роль нравственного воспитания, особую актуальность приобретает педагогическое наследие К. Д. Ушинского, который последовательно разрабатывал методику нравственного воспитания, придавая ей ведущую роль во всей воспитательной системе.

К. Д. Ушинский исходил из того, что главной задачей воспитания является оказание нравственного влияния на личность воспитанника.

Рассматривая проблемы современного ему воспитания, он с горечью замечает, как мало влияния оно оказывает на нравственность общества, на формирование духовных потребностей человека: «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... – вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться» [3, с. 85].

Нравственное чувство он считал врожденным чувством, которое в зародышевом состоянии живет в каждом человеке, так же, как и чувство эгоизма. Но для того, чтобы оно развилось в человеке в полной мере, нужны очень большие усилия со стороны семьи, общества и самого человека, тогда как чувство эгоизма, подобно бурьяну, растет и крепнет в душе человека без всяких усилий, и если его не обуздывать вовремя, то вскоре оно подавляет и уничтожает все лучшие чувства в душе человека [4].

Цель воспитания К. Д. Ушинский видел в формировании целостного человека, всесторонне и гармонически развитого, подготовленного к жизни в обществе, к активной трудовой деятельности.

Проблемы общественного воспитания достаточно широко представлены в таких его работах, как: «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «О необходимости сделать русские школы русскими». «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» и др. И практически во всех этих работах затрагиваются и проблемы семейного воспитания, хотя они занимают более скромное место в сравнении с проблемами общественного воспитания. Тем не менее, он считал важным воспитание ребенка в семье, так как в ней он получает первоначальное образование и воспитание, первые представления о нравственности. Именно поэтому К. Д. Ушинский резко высказывался против слишком раннего помещения детей в различные закрытые учебные заведения, справедливо считая, что их казарменная, искусственная, формальная и равнодушная атмосфера губительна для ребенка, что в этом возрасте для него гораздо важнее атмосфера дружной и любящей его семьи. Поэтому великий педагог подчеркивал важную роль матери в первоначальном обучении и воспитании. И свои книги «Детский мир» и «Родное слово» он предназначал не только для школьного, но и для семейного обучения.

Рассуждая о роли женщины, матери в воспитании ребенка, К. Д. Ушинский констатирует, что при всех недостатках мужского воспитания в современной ему России, женское воспитание находится в еще более плачевном состоянии. Он отмечает, что женщины получают поверхностное, по большей части внешнее образование, они часто недостаточно развиты для того, чтобы понимать какие-нибудь серьезные общественные отношения, поэтому в семье женщины, еще больше, чем мужчины, проникаются исключительно эгоистическими началами. И им нередко кажется, что весь мир только для того и существует, чтобы их милым деткам было хорошо. [5].

Великий педагог исходил из того, что у каждого народа существует своя система воспитания, сложившаяся под влиянием определенных факторов исторического развития, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем просто невозможно; общественное воспитание, т. е. школа, только тогда эффективно, когда оно соответствует интересам народа, приносит ему пользу и поддерживается им.

Русское воспитание, считал педагог, нуждается не в замене устаревших внешних форм новыми, иностранными, часто чуждыми русскому человеку. В основу русского воспитания должны быть заложены русский народный язык и народная религия, объединяющие всех русских людей, «каждого из нас с каждым русским, хотя бы он скрывался далеко от глаз наших в самой темной массе народа или в самом отдаленном уголке нашей неизмеримой отчизны, – соединяющие нас с давно отжившими и грядущими поколениями, – словом, со всем тем, что дает нам прочное историческое, а не эфемерное существование» [4, с. 312].

Развивая идею народности воспитания, которая легла в основу его концепции народной школы, он все больше склонялся к мысли, что главными факторами нравственного воспитания являются родная речь и трудовая деятельность. В родной речи, взятой в широком смысле слова, включая

устное народное творчество, литературу, богатство лексического состава и фразеологии, заключена вся история народа, его радости и горе, его нравственные и эстетические идеалы и оценки, его отношение к родине, его чаяния и надежды. Овладение родным языком и правильное пользование им служит и целям образования, и могучим средством нравственного воспитания.

Психологические воззрения К. Д. Ушинского основаны на признании фундаментом психической жизни человека стремления к сознательной деятельности, которое реализуется в труде, где различные силы и способности используются для производства материальных ценностей. «Только внутренняя духовная, животворная сила труда, – пишет К. Д. Ушинский, – служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности, и счастья» [5, с. 340].

Педагог приходит к выводу, что наслаждение, как бы много его ни было в жизни, – еще не счастье, а только его призрак, мишура. Одно только наслаждение без серьезного занятия в жизни, без свободного созидательного труда ведет к быстрому пресыщению и духовной деградации человека: «Взамен счастья, потерянного за грех, дан человеку труд, и вне труда нет для него счастья. Труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье» [6, с. 350].

Для того, чтобы человек искренне полюбил серьезный труд, нужно, считает К. Д. Ушинский, внушить ему серьезный взгляд на жизнь. И в этом велика роль и общественного, и семейного воспитания.

Он утверждает, что воспитывать детей нужно так, чтобы в будущем они были довольны не только тем положением, которое они имеют, но и гораздо более скромным; чтобы каждый из них на своем поприще трудился усердно, добросовестно, стараясь принести как можно больше пользы своему Отечеству. А для этого необходимо воспитывать у ребенка с ранних лет серьезный взгляд на жизнь, приучать его к серьезному созидательному труду. Нужно, чтобы все окружающие ребенка взрослые и прежде всего родители смотрели с уважением на его детские усилия пройти с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством [6].

Одной из важнейших задач школы К. Д. Ушинский считал подготовку ее воспитанников к непрерывной самообразовательной работе на протяжении всей жизни; он фактически подошел к мысли о необходимости непрерывного воспитания и образования человека. Именно поэтому он неустанно подчеркивал и то, что постепенное и осторожное приучение детей к самостоятельному умственному труду благотворно сказывается на них, что следует передать ученику не только те или другие знания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания. Главная задача педагога заключается в том, чтобы пробудить умственные способности учеников к самостоятельной деятельности, привить детям привычку к ней, «указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах. Ребенок выучивается ходить гораздо труднее и медленнее, если слишком заботливые родители беспрестанно стараются облегчить ему труд своим вмешательством; следует только дать ему место и возбудить в нем желание ходить» [6, с. 342].

Будучи тонким знатоком детской психики, К. Д. Ушинский указывал, что одно теоретическое обучение ребенка удовлетворить не может. Поэтому он подчёркивал, что необходимо обучение дополнять другими видами занятий, в первую очередь игрой и физическим трудом. Труд, как и игра, дополняет умственные занятия детей, упражняет их физические силы, готовит к полезной деятельности. Поэтому в каждой школе обучение должно включать работу детей в поле, саду, огороде, мастерской, т. е. в процессе обучения должен органически сочетаться труд умственный и физический, в котором могут найти применение и теоретические знания детей, приобретаемые на уроке.

В данной статье мы лишь кратко коснулись той части педагогического наследия К. Д. Ушинского, в котором рассматриваются проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения, но и этого, на наш взгляд, достаточно, чтобы осознать, насколько актуальными для современной педагогики являются его идеи о нравственном воспитании, и что они могут и должны быть использованы в нравственном воспитании современных детей и молодежи.

Список литературы

1. **Об образовании в Российской Федерации** : Федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. : принят Гос. думой 12 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2006 г. : (ред. от 04 авг. 2023). – Текст : электронный // Кодексы и Законы: правовая навигационная система : [сайт]. – URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/?ysclid=levrenlmxp967435707> (дата обращения: 13.09.2023).
2. **2023 год – Год педагога и наставника : методические рекомендации библиотекарям** : метод. рекомендации библиотекарям. – Текст : электронный // МКУК «Централизованная библиотечная система города Челябинска» : [сайт]. – URL: <http://chelib.ru/articles/2023-god-god-pedagoga-i-nastavnika-metodicheskie-rekomendacii-bibliotekarjam/?ysclid=1klhadf0hf133704312> (дата обращения: 13.09.2023).
3. **Ушинский, К. Д.** О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.) [и др. ; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи, 1857–1861 гг. – С. 69–166.
4. **Ушинский, К. Д.** О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.) [и др. ; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи, 1857–1861 гг. – С. 626–646.
5. **Ушинский, К. Д.** Родное слово : кн. для учащихся / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.) [и др. ; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]. – М. : Л., 1949. – Т. 6 : Родное слово : кн. для детей : год первый и второй ; Родное слово : кн. для учащихся. – С. 237–336.
6. **Ушинский, К. Д.** Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин

(гл. ред.) [и др. ; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи, 1857–1861 гг. – С. 333–361.

7. **Ушинский, К. Д.** Вообще о первых основах рассудочных работ / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.) [и др. ; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]. – М. ; Л., 1950. – Т. 8 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, ч. 1. – С. 574–578.

Chepurchenko E. V.

**The problem of moral education in the pedagogical heritage
of K. D. Ushinsky**

The article deals with the problem of moral education in the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky. Its relevance and possibilities of using it in the moral education of modern children and youth are revealed.

Key words: *moral education, moral influence, moral values, moral sense.*

УДК 37.091.398-043.86 (470.6 – ЛНР) “2014/2022“

Шишкова Наталья Викторовна,
главный специалист отдела искусств
и художественного образования
управления культуры и туризма
Министерства культуры, спорта и молодежи
Луганской Народной Республики
shishel.vishel@yandex.ru

Развитие системы дополнительного образования в Луганской Народной Республике (2014–2022 гг.)

В статье проведен анализ системы дополнительного образования, действующей в Луганской Народной Республике в разные годы ее существования – с периода создания до периода включения в состав Российской Федерации в качестве субъекта; изучены особенности нормативного правового регулирования и описаны формы и методы работы, схожие по своей сути с целями, задачами и формами работы в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: *система дополнительного образования, образовательные организации дополнительного образования, дополнительные общеразвивающие программы.*

Внеурочное время обучающихся еще советской образовательной системой рассматривалось как время для воспитательного взаимодействия, профориентации и получения знаний, умений и навыков, не предусмотренных обязательным общим образованием. Такая форма деятельности школьников позволяет сделать время досуга содержательным и организованным, а также обеспечить возможность творческого самовыражения и преемственность образовательных программ. В соответствии с этим, понимание современного этапа развития системы дополнительного образования и форм организации это вида образовательной деятельности позволит провести анализ соответствия современным требованиям и условиям образования в целом и дополнительного образования в частности.

Анализ системы дополнительного образования Луганской Народной Республики не являлся предметом педагогических или исторических научных исследований. Приводились цифровые показатели сети учреждений дополнительного образования в отчетно-информационных материалах профильных исполнительных органов государственной власти Луганской Народной Республики [4; 5]. Авторские публикации о состоянии системы дополнительного образования в Луганской Народной Республике на основе личного практического опыта профессиональной деятельности публиковались на официальном сайте ООО «Инфоурок» и схожих информационно-методических порталах для педагогических работников системы образования, но, как правило, такого рода публикации имеют узконаправленный характер. Вместе с тем, в Российской Федерации вопросу изучения дополнительного

образования уделялось достаточное внимание в научном сообществе. К примеру, Н. А. Морозова в своей диссертации провела подробный анализ формирования и состояния дополнительного образования в Российской Федерации в начале 2000-х годов, а также проследила изменения в ценностно-смысловом аспекте образовательного компонента [2]. Особенности дополнительного, а на время написания диссертации – внешкольного образования Луганской и Донецкой областей в советский период (1946–1991 гг.) изучены в научном исследовании А. В. Гуцол [1]. Также изучалась система дополнительного образования в научных исследованиях Н. А. Соколовой, Е. В. Смольникова, В. В. Лобанова. Однако, в связи с определенной закрытостью образовательной системы для научных изысканий, а также особенностями территории (условия военного положения, миграция населения, особенности финансирования) сфера дополнительного образования Республики комплексным образом не изучалась. Недостаток научных исследований данного вопроса стал определяющим при выборе темы работы.

Цель статьи – изучение системы дополнительного образования в период существования Луганской Народной Республики от момента создания до включения в состав Российской Федерации в качестве субъекта.

Система дополнительного образования в Луганской Народной Республике была создана на базе государственных учреждений и организаций, действовавших на ее территории до периода образования государства. После окончания активных боевых действий в городах и районах Республики в третьем квартале 2014 – первом квартале 2015 годов была сформирована (после прохождения процедур регистрации учреждений, утверждения штатных расписаний и назначения руководителей) сеть учреждений, которые по большей части продолжили работу в зданиях и сооружениях, в которых они размещались и ранее в другой организационно-правовой форме, а в случае разрушения и/или повреждения зданий и сооружений их деятельность была организована на базе других помещений – на правах арендных отношений или посредством организации кружковой работы на базе образовательных организаций общего и среднего профессионального образования.

За период 2015–2022 годов сеть учреждений дополнительного образования в Республике существенным образом не менялась в связи с отсутствием прироста населения и финансирования проектов по созданию новых типов организаций дополнительного образования.

Деятельность в сфере дополнительного образования в Луганской Народной Республике осуществляют образовательные организации, реализующие следующие виды образовательных программ согласно Закону Луганской Народной Республики от 30.09.2016 № 128-П «Об образовании» (с изменениями): дополнительные общеобразовательные программы – программы, реализуемые для детей и взрослых; дополнительные предпрофессиональные программы – программы в сфере искусств, физической культуры и спорта, научно-технического, эколого-натуралистического, туристско-краеведческого направлений для детей и обучающихся.

Входящие в систему дополнительного образования образовательные организации можно различать по нескольким характеристикам:

1. По принадлежности. Согласно вышеупомянутому Закону, нормативно-правовое регулирование, контроль деятельности и организационно-представительскую поддержку образовательных организаций дополнительного образования осуществляют два исполнительных органа государственной власти – Министерство образования и науки Луганской Народной Республики (далее по тексту – МОН ЛНР) и Министерство культуры, спорта и молодежи Луганской Народной Республики (далее по тексту – МКСМ ЛНР) для категории учреждений школы искусств по видам искусств.

2. По уровню подчинения. Все образовательные организации дополнительного образования в Луганской Народной Республике созданы распоряжениями Совета Министров Луганской Народной Республики (а впоследствии – Правительством Луганской Народной Республики), который является высшим органом исполнительной власти в Луганской Народной Республике. При создании образовательных организаций распорядительными актами делегировались полномочия учредителя администрациям городов и/или районов Луганской Народной Республики или МОН ЛНР. Соответственно, из общего количества учреждений сети дополнительного образования существуют находящиеся в прямом подчинении МОН ЛНР и в ведении администраций городов и/или районов Луганской Народной Республики.

3. По типу. Образовательные организации дополнительного образования в Республике представлены следующими типами учреждений: центры дополнительного образования и внешкольной работы, дворцы творчества, дома творчества, станции творчества, спортивные школы, школы искусств по видам искусств. Преимущественное количество из общего числа составляют центры дополнительного образования и школы искусств по видам искусств.

4. По направлениям работы. Образовательные организации дополнительного образования в Луганской Народной Республике осуществляют свою деятельность по следующим направлениям: комплексные, эколого-биологические (натуралистические), туризма и краеведения, научно-технические, художественно-эстетические, социально-педагогические, спортивные. Из общей сети учреждений дополнительного образования за исключением школ искусств по видам искусств большая часть образовательных организаций дополнительного образования являются комплексными, так как это позволяет удовлетворить потребность населения территории, на которой осуществляет свою деятельность то или иное учреждение.

Для понимания сети учреждений дополнительного образования, осуществляющих свою деятельность на территории Республики, приведем цифровые показатели в разрезе отдельных годов (Табл. 1). Данные приведены из информационно-отчетных материалов, размещенных на официальных сайтах исполнительных органов государственной власти Луганской Народной Республики, а также годовых информационных выпусков Министерства экономического развития Луганской Народной Республики, в полномочия которого входит осуществление анализа экономического и социального положения Луганской Народной Республики.

Таблица 1

**Цифровые показатели сети образовательных организаций
дополнительного образования Луганской Народной Республики**

| Исполнительный орган государственной власти Луганской Народной Республики/Период | 2019 год | 2020 год | 2022 год |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| Сфера ведения Министерства образования и науки Луганской Народной Республики | 67 | 71 | 107 |
| Сфера ведения Министерства культуры, спорта и молодежи Луганской Народной Республики | 48 | 48 | 69 |
| Общее количество: | 115 | 119 | 176 |

Выбранные периоды обоснованы тем, что до 2019 года (все данные представлены по состоянию на конечную дату приведенного календарного года) существенным образом не менялась сеть учреждений дополнительного образования в количественных показателях. Увеличение количества образовательных организаций дополнительного образования в 2020 году произошло в связи с передачей в ведение МОН ЛНР 4 детских оздоровительных лагеря, которые до этого были структурными подразделениями ранее действующих, а в 2020 году ликвидированных шахтоуправлений. Соответственно, детские оздоровительные лагеря были перерегистрированы как образовательные организации дополнительного образования.

В 2022 году последовательно (с марта по декабрь), по мере завершения фазы активных боевых действий, прохождения процедур государственной регистрации, назначения руководителей и формирования штатов, в сеть учреждений дополнительного образования вошли образовательные организации дополнительного образования административно-территориальных единиц, которые по состоянию на 19.02.2022 не были подконтрольны органам государственной власти Республики.

Несмотря на изменения в количестве образовательных организаций дополнительного образования, составляющих сеть, охват обучающихся за все годы существования Республики колебался в промежутке от 46720 до 58086. Увеличение охвата обучающихся с 2014 года вызвано обратной миграцией населения после прекращения боевых действий в Луганской Народной Республике в 2014 году, а также увеличением количества обучающихся в связи с расширением сети учреждений дополнительного образования. Вместе с тем, на 01.01.2022 охват обучающихся составлял 54531 обучающихся, что свидетельствует о небольшом приросте контингента обучающихся, охваченных дополнительным образованием, после расширения сети – на 6,12%. Такой показатель объясняется тем, что в новых учреждениях не везде сохранен контингент обучающихся (в связи с массовым выездом населения, близостью линии разграничения, неуккомплектованностью сотрудниками).

Рассматривая дополнительное образование как вид образования, который является необязательным, призван развивать творческую составляющую личности и социализировать обучающихся, необходимо обратить внимание

на организации, учреждения и объединения, которые осуществляют свою деятельность в этом направлении.

В первую очередь это учреждения сферы культуры, при которых организовываются творческие объединения долгосрочного характера для детей и молодежи – клубные формирования (ансамбли, студии, творческие мастерские и др.) при клубных учреждениях; клубы по интересам (дискуссионные, читательские, художественного чтения, поэтические и др.) при библиотечных учреждениях.

Однако, из годовых форм отчетов вышеуказанной категории учреждений следует, что из общего количества всех видов объединений в клубных и библиотечных учреждениях доля организованных и работающих для детей и молодежи составляет не более 35%. Помимо этого, в соответствии с типами этих учреждений культуры, данное направление их работы относится к культурно-досуговой, а не образовательной деятельности. Вместе с тем, на условиях социального партнерства на базе клубных и библиотечных учреждений согласно устоявшейся практике проводится ряд мероприятий, инициированных образовательными организациями дополнительного образования.

Говоря о негосударственном секторе, необходимо отметить деятельность в Республике физических лиц-предпринимателей (после 01.01.2023 – индивидуальных предпринимателей), которыми налажена практика организации деятельности присмотра и ухода за детьми, декларируемая как развивающие курсы и творческие кружки. Набор детей в такого рода объединения проводится как правило посредством средств медиа (мессенджеры, социальные сети), эта деятельность носит нерегулируемый характер и не имеет образовательной составляющей.

До принятия в 2016 году Закона Луганской Народной Республики «Об образовании», а также после его принятия и при отсутствии подзаконных актов образовательные организации дополнительного образования Республики осуществляли свою деятельность в соответствии с нормами украинского законодательства, так как это право было им предоставлено Временным Основным Законом, а впоследствии – Конституцией Луганской Народной Республики.

Несмотря на то, что, согласно разделу 5 статьи 2 Закона Луганской Народной Республики «Об образовании», дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и/или профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования, реализация программ дополнительного образования относится к лицензируемым видам образовательной деятельности.

С 2016 до 2018 гг., до принятия соответствующего законодательства, регулирующего лицензирование образовательной деятельности, образовательные организации дополнительного образования наряду с образовательными организациями других уровней образования получали специальное разрешение МОН ЛНР на реализацию дополнительных общеобразовательных программ.

После принятия Закона Луганской Народной Республики от 14.06.2018 № 232-П «О лицензировании отдельных видов деятельности» (с изменениями) и Постановления Правительства Луганской Народной Республики от 01.02.2029 № 56/19 «Об утверждении Положения о лицензировании образовательной деятельности» (с изменениями), образовательные организации дополнительного образования в установленном порядке получили лицензии МОН ЛНР на осуществление образовательной деятельности.

В связи с тем, что школы искусств по видам искусств относятся к сфере ведения МКСМ ЛНР, именно этим исполнительным органом государственной власти Луганской Народной Республики были разработаны и утверждены в установленном законодательством порядке следующие регулирующие нормативные правовые акты [6]:

– приказ МКСМ ЛНР от 28.04.2020 № 235 «Об утверждении Порядка выдачи свидетельств об освоении дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств»;

– приказ МКСМ ЛНР от 15.07.2021 № 403 «Об утверждении перечня дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств»;

– в 2021 году утверждены Государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ различных областей искусства (15 единиц);

– приказ МКСМ ЛНР от 23.11.2021 № 640 «Об утверждении Порядка приема на обучение по дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств»;

– приказ МКСМ ЛНР от 18.01.2022 № 35 «Об утверждении Порядка проведения итоговой аттестации обучающихся по дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств».

Принятые документы давали четкий алгоритм работы, а также были максимально унифицированы с соответствующей категорией документов Российской Федерации.

В свою очередь, МОН ЛНР для упорядочения деятельности образовательных организаций дополнительного образования был разработан и утвержден перечень следующих документов [6]:

– приказ МОН ЛНР от 15.12.2016 № 472 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам дополнительного образования детей и взрослых Луганской Народной Республики»;

– приказ МОН ЛНР от 19.07.2017 № 472 «Об утверждении государственных требований к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам»;

– приказ МОН ЛНР от 24.07.2017 № 485 «Об утверждении Типового положения об образовательной организации (учреждении) дополнительного образования детей и взрослых Луганской Народной Республики»;

– приказ МОН ЛНР от 21.08.2018 № 781-од «Об утверждении Типового порядка проведения дней науки и техники в общеобразовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики»;

– приказ МОН ЛНР от 26.06.2020 № 623-од «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам дополнительного образования детей и взрослых Луганской Народной Республики».

Помимо перечисленных нормативных правовых актов для педагогических работников системы дополнительного образования был опубликован ряд инструктивно-методических материалов (учебные пособия, сборники сценариев, дидактические разработки).

Отдельное внимание необходимо уделить двум документам – редакциям Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам дополнительного образования детей и взрослых. Новая редакция документа признавала предыдущую утратившей силу, была разработана в связи с расширением сети, а также была максимально приближена к соответствующему документу Российской Федерации. Наиболее существенные отличия представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Отличия редакций Порядков организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам дополнительного образования детей и взрослых Луганской Народной Республики

| Редакция Порядка 2016 года | Редакция Порядка 2020 года |
|---|---|
| Отсутствие возможности различных форм обучения | Возможность различных форм обучения (очно-заочная, индивидуальный учебный план, ускоренное обучение, совместная деятельность обучающихся и родителей) |
| Дополнительные общеобразовательные программы могут быть типовыми (примерными), адаптированными и авторскими | Дополнительные общеобразовательные программы могут быть типовыми (примерными), адаптированными (модифицированными), авторскими, экспериментальными и рабочими |
| Перечень видов отсутствует | Образовательная деятельность обучающихся предусматривает следующие виды учебных занятий и учебных работ: лекционные и практические занятия, лабораторная и исследовательская работа, деловые и ролевые игры, круглые столы и конференции, семинары и вебинары, мастер-классы и мастерские, консультационная и репетиционная работа, проведение выездных мероприятий, выполнение конкурсных и проектных работ, повторение и наблюдение, другие виды работ, определенных учебно-тематическим планом |

| | |
|---|--|
| Максимально допустимая нагрузка на одного ребенка в неделю не должна превышать 12 академических часов | Максимально допустимая нагрузка на одного ребенка в неделю не должна превышать 14 академических часов |
| Норма отсутствует | Образовательные организации обновляют дополнительные общеразвивающие программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы не реже одного раза в пять лет |
| Норма отсутствует | Образовательные организации, основным видом деятельности которых является реализация дополнительных общеразвивающих программ, самостоятельно принимают решение о выдаче лицам, освоившим дополнительные общеразвивающие программы, документы об обучении по ним, при условии освоения всех уровней реализуемого содержания |
| Норма отсутствует | Образовательные организации, основным видом деятельности которых является реализация дополнительных общеразвивающих программ, самостоятельно устанавливают виды и формы внутренней оценки качества и уровня освоения дополнительных общеразвивающих программ |

Исходя из анализа двух редакций документов, вторая редакция позволяла качественным образом улучшить процесс реализации соответствующих программ, расширить вариативность форм и методов работы в соответствии с условиями, в которых осуществляли свою деятельность образовательные организации дополнительного образования, а также повысить престиж дополнительного образования.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что за период существования Луганской Народной Республики была создана сеть образовательных организаций дополнительного образования, которая трансформировалась путем расширения и внедрения новых форм и методов работы. Прослеживается динамика по развитию межведомственного взаимодействия и поиску путей интеграции в образовательное пространство Российской Федерации. Таким образом, проведение научного исследования по изучению сформированной в Республике системы дополнительного образования необходимо для последующих ее качественных изменений, которые позволят достигнуть такого уровня развития сферы дополнительного образования, который будет соответствовать современным стандартам, предъявляемым к качественным и количественным показателям данного вида образовательной деятельности в Российской Федерации, а также реализовать полноценный комплексный подход – объединить воспитательную, творческую, социализирующую и профориентационную функции.

Список литературы

1. **Гуцол, А. В.** Розвиток системи позашкільних закладів освіти в Луганській і Донецькій областях (1946–1991 рр.) : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук / Гуцол Алла Володимирівна ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2010. – 239 с.
2. **Морозова, Н. А.** Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Морозова Нонна Антоновна ; Моск. пед. гос. ун-т. – СПб., 2003. – 41 с.
3. **Дополнительное образование.** – Текст : электронный // Министерство образования и науки Луганской Народной Республики : [офиц. сайт]. – URL: <https://edu.lpr-reg.ru/news/news-dop-obrazovanie/#> (дата обращения: 24.04.2023).
4. **Отчет о деятельности Министерства культуры, спорта и молодежи Луганской Народной Республики.** – Текст : электронный // Министерство культуры, спорта и молодежи Луганской Народной Республики : [офиц. сайт]. – URL: <https://mk.lpr-reg.ru/7010-otchet-o-deyatelnosti-ministerstva-kultury-sporta-i-molodezhi-luganskoj-narodnoy-respubliki-za-2020-god.html?ysclid=lmjdz4uvf8949392060#> (дата обращения: 20.04.2023).
5. **Акты исполнительных органов.** – Текст : электронный // Правительство Луганской Народной Республики : [офиц. сайт]. – URL: <https://sovminlr.ru/akty-ispolnitelnyh-organov.html> (дата обращения: 02.05.2023).

Shishkova N. V.

Development of the system of additional education in the Luhansk People's Republic (2014–2022)

The article analyzes the system of additional education operating in the Luhansk People's Republic in different years of its existence - from the period of creation to the period of inclusion in the Russian Federation as a subject; the features of legal regulation are studied and the forms and methods of work are described, which are similar in essence to the goals, objectives and forms of work in the system of additional education.

Key words: *system of additional education, educational organizations of additional education, additional general developmental programs.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922.73: [373.2.015.31:17.022.1]

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

Короткова Светлана Владимировна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры
дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
pictor15@rambler.ru

Учет психологических особенностей развития детей старшего дошкольного возраста в процессе их нравственного воспитания

В статье на основе анализа психологической литературы представлены основные новообразования старшего дошкольного возраста. Обосновывается значимость изучения педагогами психологических особенностей развития детей с целью повышения качества организации их нравственного воспитания и развития.

Ключевые слова: дошкольный возраст, нравственное воспитание, нравственное развитие, психологические особенности развития, новообразования старшего дошкольного возраста.

*Мы не устанем восхищаться Ребенком,
в котором «изначально посеяны семена
его будущей личности», не устанем удивляться
тем могуществам, что лежат в нем
от Природы как возможности.*

Ш. А. Амонашвили

Каждому возрастному периоду, имеющему важнейшее значение в становлении и развитии личности, присущи свои особенности, которые необходимо учитывать, моделируя процесс нравственного воспитания. Особенным возрастным этапом является дошкольное детство – период первоначального фактического складывания личности, развития личностных «механизмов» поведения ребенка. Как отмечали А. Н. Леонтьев и А. В. Запорожец, именно в этот период «завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство субъекта – единство личности» [3, с. 11].

Вхождение ребенка дошкольного возраста в мир и благополучное его развитие во многом определяется результативностью нравственного воспитания, а именно: качеством усвоения нравственных норм и правил поведения в социуме; развитием эмоционального отношения к нравственным нормам; сформированностью навыков нравственного поведения; наличием нравственной позиции ребенка.

Как подчеркивает А. В. Запорожец, максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка достигается в случае применения методов и форм воспитания, учитывающих, что на каждом этапе дошкольного детства интенсивно формируются определенные психические новообразования [4]. Поэтому считаем крайне важным выявить новообразования старшего дошкольного возраста, позволяющие найти наиболее эффективные педагогические средства для решения задач нравственного воспитания детей.

Одним из основных новообразований дошкольного детства является формирование первичных этических инстанций. В возрасте 4–5 лет у детей начинают формироваться моральные понятия «хорошо» и «плохо», и на этом основании они уже способны давать моральную оценку поступков и дифференцировать их как хорошие и плохие. Если младшие дошкольники в процессе работы с художественным произведением еще недостаточно осознают мотивы своего отношения к определенному персонажу и просто оценивают его как хорошего или плохого, то уже в старшем дошкольном возрасте дети способны давать аргументированные оценки его поведения, указывая на общественное значение того или иного поступка [12].

Ценными для эффективной организации процесса нравственного воспитания старших дошкольников, в частности освоения моральных понятий, являются результаты исследования, проведенного Н. В. Мельниковой и Р. В. Овчаровой. С помощью экспертной оценки были выделены десять базисных этических категорий, которые дети способны усвоить в дошкольном возрасте. Если дети 4–5 лет способны усваивать такие категории, как вежливость (грубость), щедрость (жадность), то в старшем дошкольном возрасте они способны усвоить уже такие этические категории, как: отзывчивость (черствость) (5–6 лет); правда (ложь), добро (зло), сострадание, сочувствие (эгоизм, равнодушие), терпимость (нетерпимость), милосердие (жестокость) (6 лет) [7, с. 52].

В дошкольный период у ребенка формируется важнейшая характеристика зрелого человека – соподчинение мотивов (самое важное новообразование в развитии личности старшего дошкольника), благодаря чему он будет выделять существенное, главное в процессе принятия решения и выполнения различных жизненных задач. Если главными становятся общественные мотивы поведения, соблюдение нравственных норм, то дошкольник, как правило, будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, толкающим его на негативные действия и поступки [8].

У детей младшего и среднего возраста наиболее сильны мотивы поощрения и взыскания. Мотивы морального характера начинают оказывать свое влияние на исход борьбы мотивов, но они еще слабее мотивов поощрения и порицания. В старшем дошкольном возрасте отмечается преобладание

обдуманых действий над импульсивными. При выборе большую роль, чем у младших детей, играют мотивы рассудочного характера. Самообладание, подавление аффективных тенденций, хотя еще и трудно, но уже возможно. Однако в преодолении желаний, связанных с удовлетворением органических потребностей, старшие дошкольники также слабы. Желания, вытекающие из интеллектуальной и эмоциональной сферы, преодолеваются значительно успешнее, и не только ради награды, поощрения или порицания, но и по моральным установкам. Как подчеркивает Д. Б. Эльконин, эти установки в борьбе с другими мотивами проявляются достаточно сильно. Значительную роль в этот период детства начинают играть мотивы самолюбия, соперничества, соревнования (по исследованиям Н. М. Матюшина) [12, с. 158].

Результаты исследований К. М. Гуревич показали, что если младшие дошкольники уже способны для достижения очень привлекательной для них цели совершать малоинтересные действия, то старшие дошкольники вообще могут отказаться от заманчивой цели и заняться непривлекательной для них деятельностью, руководствуясь лишь моральными побуждениями. Причем, делают они это часто с чувством радости и удовлетворения [1].

Д. Б. Эльконин предполагает, что у старших дошкольников в качестве мотива, побуждающего их к деятельности, выступает появление самооценки. Такая позиция ученого подтверждается сравнением поведения дошкольников на разных этапах взросления, в частности, исследование значения успеха и неуспеха в побуждении к настойчивости. У детей младшего дошкольного возраста успех и неуспех еще не оказывают сколько-нибудь положительного или отрицательного влияния на преодоление трудностей. Дети среднего дошкольного возраста переживают успех или неуспех своей деятельности и способны уже его оценить. Успех стимулирует их к проявлению настойчивости, тогда как неуспех, напротив, не является стимулом в преодолении трудностей. У детей старшего дошкольного возраста успех продолжает оставаться хорошим стимулом к преодолению трудностей. При этом у части детей неуспех может стимулировать их на преодоление трудности. «Старшие дошкольники не доведение дела до конца, отступление перед трудностями оценивают отрицательно. Поэтому большинство детей этого возраста упорно отказываются «сдаться», даже после того, как они фактически прекратили выполнение начатой ими деятельности» [12, с. 159].

В старшем дошкольном возрасте ребенок, в основном, способен верно осознать свои достоинства и недостатки, учесть отношение к ним со стороны окружающих. Появление такой особенности, очевидно, связано с развитием у него самосознания – понимания того, какими качествами он обладает, что он собой представляет, как относятся к нему окружающие и чем вызвано это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке ребенком своих достижений и неудач, качеств и возможностей [8].

Большое значение для нравственного становления дошкольника имеет развитие воли как способности сознательного управления своим поведением. Если у младших дошкольников проявление воли наблюдаются лишь время от времени при особо благоприятных обстоятельствах, то дети старшего дошкольного возраста проявляют способность к сравнительно длительным

волевым усилиям. Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Сознательное достижение поставленной цели осуществляется за счет выдвижения на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными [8].

Существенное значение для нравственного становления дошкольников имеет развитие чувственной сферы личности. Возникновению моральных чувств способствует чувство симпатии, которое может проявляться у ребенка раннего возраста как непосредственная эмоциональная реакция, связанная с восприятием взрослого человека, удовлетворяющего его потребности и доставляющего ему удовольствие. Более сложные проявления чувства симпатии (сочувствие, помощь, заботливость, предупредительность, защита, отказ от удовольствия в пользу другого ребенка) характерны для детей старшего дошкольного возраста и возникают они благодаря особым воспитательным воздействиям взрослых. Если для детей среднего дошкольного возраста характерно проявление чувства долга по отношению к узкому кругу лиц, к которым ребенок питает симпатию, то у детей старшего дошкольного возраста оно распространяется на более широкий круг лиц. Особенно показательным для старших дошкольников появление зачатков чувства долга по отношению к малышам как обязанности старших по отношению к младшим, которые выполняются не формально, а с чувством удовлетворения и ответственности [12, с. 162].

Чувства ребенка на протяжении дошкольного детства приобретают большую глубину и устойчивость. Старшие дошкольники уже могут проявлять подлинную заботу о близких людях, совершать поступки, которые направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. Одной из существенных особенностей развития чувств в дошкольном возрасте является увеличение их «разумности». Это связано с умственным развитием ребенка, познающего окружающий мир, разбирающегося в том, что такое хорошо и что такое плохо и сталкивающегося с последствиями своих поступков [8].

В старшем дошкольном возрасте у ребенка формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков, что способствует пробуждению чувства сопричастности общему делу и чувства долга. Если главными мотивами поведения ребенка становятся общественные мотивы, то развивающаяся ответственность дает ему возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое. Как утверждает В. С. Мухина, старший дошкольник в игре, в отношениях со знакомыми взрослыми и сверстниками получает достаточный опыт ответственного поведения и уже способен понимать нравственный смысл ответственности. «Установлено, что шести-семилетний ребенок в ситуации взаимоотношений с хорошо знакомыми сверстниками может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако это возможность, проявляющаяся в исключительных случаях, но не постоянная линия поведения шестилетнего ребенка» [8, с. 173–174].

Формирование нравственных чувств тесным образом связано с развитием эстетических чувств детей. Приобщение дошкольников к прекрасному способствует одобрению доброго и осуждению безобразного и злого в жизни, искусстве и литературе. Г. А. Урунтаева выделяет особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте, которые необходимо учитывать в процессе организации нравственного воспитания и развития старших дошкольников:

- ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические [10].

Существенное значение в процессе нравственного становления дошкольника имеет удовлетворение его потребности в признании и выражается в стремлении утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок все чаще обращается к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и личных достижений и ожидает благодарности за хороший поступок. Нереализованное притязание на признание может привести к нежелательным формам поведения дошкольника, когда он начинает нарочито придумывать неправду [8].

Развитие произвольного поведения является важным достижением старшего дошкольного возраста, что способствует нравственному развитию ребенка. Поведение дошкольника из непосредственного становится опосредованным нормами и правилами. У ребенка возникает необходимость создания предварительного образа поведения. Он думает о том, как надо себя вести, ориентируясь на усвоенные нравственные нормы и правила. «Управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого – место его самого в системе отношений с другими людьми и собственные возможности. Формирование личного сознания неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением» [12, с. 168].

Для старшего дошкольника основной формой общения со взрослыми становится внеситуативно-личностное общение. В отличие от внеситуативно-познавательной формы общения (3–5 лет), она служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей, а не вещей. Внеситуативно-личностное общение имеет для старших дошкольников большое значение, поскольку позволяет удовлетворить потребность в познании себя, других людей и взаимоотношений между людьми. Взрослый для ребенка служит как источником знаний о социальных явлениях, так и объектом познания как члена общества, как особой личности, обладающей рядом свойств. В процессе общения и познания взрослый для ребенка выступает в качестве высшего компетентного судьи и служит для него эталоном для совершения действий. Ведущими мотивами в этой форме общения являются личностные мотивы.

«Взрослый человек как особая человеческая личность – вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакты. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводит к иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека» [5, с. 247].

Поэтому очень важно, чтобы процесс нравственного воспитания и развития дошкольников сопровождали взрослые – духовно зрелые личности, поскольку, как утверждал К. Д. Ушинский, сама личность педагога включает в себе огромный воспитательный потенциал, ее влияние на молодую душу нельзя заменить ни учебниками, ни системой поощрений и наказаний. Личность может воспитать только личность [11]. Нравственность воспитывается нравственностью (Ш. А. Амонашвили, Аксиомы гуманной педагогики).

Процесс нравственного развития личности является важнейшей частью социального развития ребенка, заключающегося, по Д. И. Фельдштейну, в присвоении общественной сущности человека от «самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризованных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимания своего места и назначения в нем» [9, с. 157]. Д. И. Фельдштейн, опираясь на материалы эмпирических исследований, представляет поуровневые изменения и характер социального развития растущего человека как личности, что необходимо учитывать в процессе нравственного становления старших дошкольников. Так, в период с 3 до 6 лет (часть из него připадает на старший дошкольный возраст) ребенок, осознав свое «Я» среди других, стремится соотносить себя с другими, активно воздействовать на ситуацию. В этот период он овладевает социальным опытом, социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, определяющей развитие его социализации – индивидуализации.

К шести годам дети способны ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая его точку зрения. Также у ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смыслы деятельности. Если у пятилетних детей еще отсутствует осознанное понимание смысла социальных ценностей (еще не сформировано отношение к детскому коллективу, нет понимания смысла ценности общественного труда) и, соответственно, способности их оценивать, то у шестилетних детей появляется более широкое понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение других детей и взрослых. Шестилетний ребенок осознает свою принадлежность к детскому коллективу, начинает понимать важность общественно полезных дел [9].

Нравственному развитию ребенка старшего дошкольного возраста содействует познавательное развитие. В этот период дети испытывают потребность в получении ответов на множество вопросов, количество которых резко возрастает к 5–6 годам. Причем эти вопросы чрезвычайно разнообразны и охватывают все области знаний о мире, природе, обществе, человеке. Особую категорию составляют вопросы, связанные с овладением

правилами и нормами поведения. Ребенок, общаясь со взрослыми, усваивает, что можно и чего нельзя, что хорошо и что плохо, как надо поступать в том или ином случае. Как отмечает Д. Б. Эльконин, подобные вопросы связаны с формированием у ребенка первичного морального мировоззрения, которое в качестве исходного момента включает дифференциацию добра и зла, хорошего и плохого [12].

Любимым занятием детей после 4–5 лет являются рассуждения, споры, решение задач, головоломок, подбор слов в рифму, сравнение разных вещей и явлений между собой и т. д. А. А. Люблинская подчеркивает, что, задавая вопросы и получая на них ответы старших или сверстников, ребенок анализирует те сложные факты жизни, с которыми он встречается. Познавательная активность ребенка побуждает и взрослого делать разъяснения, показывать существующие в жизни зависимости между явлениями. Так ребенок учится обобщать, переходит к категориальным и осмысленным знаниям, что важно для нравственного становления личности [6].

Постановке вопросов, спорам, рассуждениям и т. д. старшего дошкольника способствует развитие планирующей функции речи, благодаря которой ребенок обретает способность заранее сосредоточить свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться. Речь, которой интенсивно овладевает дошкольник, является не только средством общения с другими людьми, но и выполняет экспрессивную функцию, которая заключается в проявлении признательности, благодарности, приветливости, внимания к окружающим [8].

В процессе нравственного воспитания и развития дошкольников взрослым (педагогам и родителям) необходимо учитывать, что детская активность может проявляться в такой своеобразной форме, как шалость. А. А. Люблинская отмечает, что эта деятельность направлена на преобразование чего-то; в ней ребенок проявляет инициативу, выдумку для переделывания чего-то по-своему. Такая активность вызывает у него чувство огромной радости и бурного удовольствия. Шалости в большинстве случаев являются проявлением положительного отношения к людям. Это необычная форма общения ребенка со взрослыми или с другими детьми. Хотя случается, что в процессе бурных действий ребенок может проявить неловкость, даже сделать больно другому человеку и от этого испугаться. Он будет стараться исправить ситуацию, приласкав и утешив пострадавшего. Этим доброжелательным отношением к людям шалость отличается от озорства, где инициатива ребенка намеренно направляется на то, чтобы доставить неприятность взрослому или сверстнику. Для детей старшего дошкольного возраста характерны шалости как необычные действия ребенка с вещами. Стремление ребенка исследовать окружающий мир толкает его, например, на нарушение целостности какой-то вещи («Что получится, если...» [6].

Особое значение для нравственного становления старшего дошкольника имеет развитие товарищества и дружбы, происходящее задолго до того, как дети начинают осознавать свои отношения с товарищами с точки зрения моральных норм. В пять лет у детей преобладает дружба поочередно со многими детьми, в зависимости от обстоятельств. Как отмечает Г. А. Урунтаева,

в этот возрастной период распространена дружба сразу с несколькими детьми и непродолжительная индивидуальная дружба со многими по очереди. В 5–7 лет парная дружба встречается чаще, хотя дружба одного ребенка со многими детьми еще сохраняется. Дружба небольшими подгруппами чаще всего рождается в игре на основе игровых интересов и склонностей, в том числе и на основе интеллектуальных интересов. Парная дружба характеризуется глубокой симпатией. Если малыши дружат по причине совместной игры (играть и дружить для них равнозначно), то старшие дошкольники играют с теми, с кем дружат на основе симпатии и уважения [10].

Характерным для конца дошкольного возраста (кризис 7 лет), как отмечал Л. С. Выготский, является утрата детской непосредственности, причиной которой является недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни (переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность). В поведении, в отношениях с окружающими ребенок становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого. Он начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше, в поведении появляется что-то нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада.

Семилетний ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, которые приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний или аффективное обобщение, логика чувств [2].

К концу дошкольного детства наблюдается феномен «горькой конфеты». Если раньше ребенок, не выполнивший задание, не огорчился, получив незаслуженную награду (похвалу или конфету), то семилетнего ребенка огорчает полученная конфета, поскольку он уже понимает, что это незаслуженная награда [3].

Итак, дошкольное детство является периодом интенсивного усвоения ребенком этических категорий, норм поведения и формирования связанных с ними моральных чувств и переживаний, принятие которых является важной частью процесса вхождения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков. Особенно важно усвоение такого морального чувства, как чувство долга, поскольку с ним связано выполнение ребенком правил поведения, регулирующих взаимоотношения с другими людьми, а также формирование чувства долга как мотива деятельности (Д. Б. Эльконин).

К концу дошкольного возраста у детей формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков, понимание нравственного смысла ответственности, а также самооценка – знание своих качеств, открытие для себя своих переживаний, составляющих самосознание ребенка, которое развивается настолько, что служит основанием говорить о детской личности.

Список литературы

1. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. **Выготский, Л. С.** Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 224 с.
3. **Вопросы психологии ребенка** дошкольного возраста : сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М. : Изд-во Междунар. образоват. и психол. колледжа, 1995. – 144 с.
4. **Запорожец, А. В.** Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии : [сб. ст.] / АН СССР, Ин-т психологии ; [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М., 1978. – С. 243–267.
5. **Лисина, М. И.** Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / М. И. Лисина ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1978. – 288 с.
6. **Люблинская, А. А.** Активность и направленность дошкольника / А. А. Люблинская // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. М. Семенюк. – М., 2003. – С. 307–322.
7. **Мельникова, Н. В.** Нравственная сфера личности дошкольника : монография / Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова. – Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2007. – 240 с.
8. **Мухина, В. С.** Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
9. **Семенюк, Л. М.** Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – М. : Ин-т практ. психол., 1996. – 304 с.
10. **Урунтаева, Г. А.** Дошкольная психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2001. – 336 с.
11. **Ушинский, К. Д.** Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2. Пед. ст., 1857–1861 гг. / К. Д. Ушинский. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 655 с.
12. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

**Chebotareva I. V.,
Korotkova S. V.**

**Consideration of psychological peculiarities of development
of senior preschool children in the process of their moral education**

The article, based on an analysis of the psychological literature, presents the main new formations of senior preschool age. The importance of teachers to study the psychological features of children's development to improve the quality of the organisation of their moral education and development is substantiated.

Key words: *preschool age, moral education, moral development, psychological features of development, new formations of the senior preschool age.*

Писаный Денис Михайлович,
канд. ист. наук, доцент,
доцент кафедры истории Отечества
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
mypostdmp@mail.ru

Проблема концептуализации применения средств обучения социально-гуманитарным предметам в процессе формирования социокультурной идентичности школьников

В статье анализируется смысл категории «идентичность» в различных гуманитарных науках. Охарактеризован ряд моделей и технологий формирования идентичности школьников, внедренных в отечественную образовательную практику. Сформулированы основы концепции формирования социокультурной идентичности школьников при изучении курсов истории и обществознания. Предложена классификация средств обучения социально-гуманитарным предметам и показана их роль в процессе формирования социокультурной идентичности учеников.

Ключевые слова: *социокультурная идентичность, психология, педагогика, образование, история, обществознание, личностно ориентированный подход, средства обучения.*

*Найти свою дорогу, узнать свое место –
в этом все для человека, это для него
значит сделаться самим собой.*

В. Г. Белинский

В настоящее время большая часть мира так или иначе вовлечена в беспрецедентное противостояние геополитических центров силы. Помимо прямого военного столкновения в качестве «инструментов» конфронтации выступают экономические потенциалы, политические технологии, правовые механизмы, производственные мощности, информационные потоки. Особое место в этой «гибридной войне» отведено культуре и духовно-нравственным ценностям, составляющим оплот любого социума и «стержень» любого индивидуума. Не случайно в начале 90-х гг. выдающийся мыслитель Самюэль Хантингтон, прогнозируя новое противостояние в мире, оценил его именно как «столкновение цивилизаций» [11].

Мир быстро развивается и так же стремительно изменяется. Реалии начала XXI века таковы, что за время жизни отдельного человека может несколько раз поменяться технологический уклад, уровень жизни и даже государственная принадлежность его родного края. В этих условиях именно культурное наследие и духовно-нравственные ценности играют роль той «системы координат», которая сообщает человеку устойчивость

в «бурном житейском море», прививает «иммунитет» от деструктивных информационных воздействий извне, придает силы и мотивацию для развития, совершенствования, самореализации, в ходе которых личные успехи человека также приносят пользу тому обществу, за которое он/она болеет и переживает, то есть Родине.

Эти и многие другие аспекты самовыражения личности неразрывно связаны с теорией *идентичности*. Осмысление этого феномена в недрах психологии, философии, социологии, экономики и политологии привело к появлению концепта о том, что *идентичность личности – это социальный конструкт*, который можно сформировать, изменить (скорректировать) и даже разрушить. Следовательно, гражданская и культурная идентичность молодежи – это «мишень» в информационной войне. Мощная волна «символического насилия» и самых разнообразных «фейков», поднимаемая «коллективным Западом», направлена на разрушение нашей идентичности. В свою очередь, главный смысл «багажа» знаний, мировоззренческих ценностей и ориентиров, которые прививают детям во время их обучения в школе, состоит в формировании и укреплении такой идентичности, которая позволит ребенку четко осознавать себя как гражданина, причастного к духовному наследию Отечества и рассматривающего это наследие как «живительный источник» для настоящих и будущих свершений.

Учитывая изложенное выше, насущной необходимостью для отечественной педагогики является выработка концепций, отражающих ведущую роль предметов социально-гуманитарного цикла в формировании социокультурной идентичности школьников, а также подводящих прочную теоретическую основу для применения средств обучения, максимально положительно влияющих на его результаты. Следовательно, тема нашей статьи является **актуальной**.

Различные аспекты смежных проблем ранее рассматривались в трудах С. В. Огородниковой, Т. А. Ольховой, И. С. Семененко, А. В. Шакуровой и др. [7–9; 12]. Однако большинство из них посвящены гражданской, а не социокультурной идентичности. Более того, вопросы взаимосвязи теории идентичности с практикой преподавания школьных курсов истории и обществознания в корпусе отечественной научно-педагогической литературы почти не рассматривались.

Цель настоящей статьи – в контексте анализа моделей и технологий формирования идентичности ребенка, ранее внедренных в отечественное школьное образование, изложить основы концепции, позволяющей имплементировать применение средств социально-гуманитарных предметов в процесс формирования социокультурной идентичности учеников.

Вначале целесообразно проследить, *какой смысл вкладывают в категорию «Идентичность»* представители различных социально-гуманитарных наук. За более чем полувековую историю распространения этого термина он приобрел междисциплинарный характер. Однако в рамках каждой конкретной дисциплины существуют определенные общие тенденции его осмысления:

– так, в *психологии* («родоначальнице» термина) идентичность изначально понималась как отождествление индивидом себя «со значимым

другим» [2, с. 188]. Идентичность – это свойство/качество личности, сформированность которого обеспечивает устойчивость её психо-эмоциональной сферы;

– в *философии* идентичность рассматривается как своеобразный «фундамент» успешного социального бытия;

– *социология* делает акцент на рассмотрении не индивидуальной идентичности, а групповой. Таких идентичностей много, значит, высока вероятность дисгармонии, конфликтов (которые при определенных условиях могут перерасти в серьезные социальные потрясения);

– в области *экономики* идентичность материальная (профессионально-статусная, классовая, «доходная») в значительной степени противопоставляется духовным началам; это тесно связано с феноменом «общества потребления»;

– в центре внимания *политологии* – гражданская (политическая) идентичность как базис для «конструирования» политической нации, а значит – фундамент стабильности и прочности гражданского общества и государства. Учитывая это, именно формирование гражданской идентичности очень важно для власти (особенно в многонациональных государствах) и входит в «социальный заказ», который государство делает системе образования.

Рассмотрим теперь **модели и технологии формирования идентичности школьников**, постепенно внедряемые в отечественную педагогическую практику, а также место культурной составляющей в этих технологиях.

Большая их часть направлена на формирование гражданской идентичности. Разработки, посвященные этнической, а уж тем более социокультурной идентичности, встречаются значительно реже.

Одна из таких моделей апробирована в начальной школе **Н. Д. Неустроевым**. В 1–4-х классах двух школ г. Якутска (Республика Саха) была внедрена образовательно-воспитательная платформа «Мы вместе» (объем – 34 часа в год, всего 336 часов). Краткая структурно-функциональная характеристика платформы представлена в Табл. 1.

Таблица 1

Основные аспекты экспериментальной программы «Мы вместе»

| Класс | Главный посыл программы | Средства работы с учениками |
|-------|--|---|
| 1 | Формирование чувства этнической принадлежности | Народные игры, сказки, национальные праздники |
| 2 | Формирование чувства национальной значимости | Фольклор, музыкальное творчество, народное прикладное искусство Олонхо |
| 3 | Формирование познавательного интереса к природе родного края | Уникальная природа, растительный и животный мир, Красная книга Якутии |
| 4 | Формирование культуры межнационального взаимодействия | Истории народов региона; проблемные жизненные ситуации; опросы для мониторинга этнической самоидентификации |

В результате целенаправленного формирования этнокультурной самоидентификации школьников этническая идентичность сочетается с представлениями о культурах разных народов. Развиваются такие личные качества учеников, как: чуткость, расположенность к другим людям, уважение ко всем народам, терпимость к различиям, способность к сопереживанию и альтруизм [6, с. 222–223].

В начале XXI века в отечественной психологии и педагогике значительную актуальность приобрела практика «сказкотерапии». Региональный опыт применения «сказкотерапии» в формировании этнической и социокультурной идентичности обобщен **Е. В. Беляевой** (Курск) В её эксперименте была апробирована соответствующая модель, которая предусматривала такие этапы работы с учениками начальной школы:

– *подготовительный* (налаживание контакта с аудиторией, создание атмосферы доверия и эмоционального тепла);

– *просветительский* (чтение народных сказок и выяснение представлений детей об их национальной группе);

– *прикладной* (практические занятия, в частности, на темы: «Интерьер сказочного дома», «Сказка и русский национальный костюм», «русская национальная кухня в сказке», «Образ родной земли в сказке», «Занятия русских людей в сказках» и др.);

– *итоговый* (обратная связь, обсуждение проблемных ситуаций реальной жизни, осознание личных достижений за время выполнения программы) [1, с. 11–12].

В результате учениками были четче усвоены следующие черты русского менталитета: дружелюбие, трудолюбие, доброта, общительность, благородство, талант, патриотизм, культура, мужество, чувство юмора [1, с. 10].

Описанный выше опыт сопровождения становления этнической и культурной идентичности учащихся начальных классов может иметь позитивные импульсы и для основной школы. На наш взгляд, перспективными формами работы для 5–9 классов, где похожие механизмы могут успешно сработать на более высоком уровне, являются: школьные театры, литературные гостиные, а также киноклубы.

Проект научно-методического сопровождения становления идентичности школьников представлен **проф. Т. А. Ольховой** (Оренбург) совместно с практикующим **учителем** истории и обществознания **Т. А. Каратаевой**. Эти специалисты сделали акцент на внедрении **ценностно-ориентированных технологий** в процесс формирования гражданской идентичности подростков.

Ценностно-ориентированные технологии построены на принципах:

– *диалогичности* взаимодействия педагога и учащегося;

– *субъектности* как целостной аксиологической характеристики личности, раскрывающейся в ценностно-смысловой самоорганизации учителя и ученика;

– *деятельностного характера* педагогического взаимодействия;

– *аксиологизации* образования;

- гуманитаризации образовательного процесса;
- *событийности* как особого свойства соорганизованности ценностно-значимых человеческих отношений в сфере образования.

Практическая реализация внедрения ценностно-ориентированных технологий проходит в 3 этапа:

- 1) присвоение культурных ценностей личностью;
- 2) преобразование личности на основе присвоения культурных ценностей;
- 3) проектирование личности на основе присвоения культурных ценностей [8, с. 122–124].

Эти этапы соответствуют трем компонентам идентичности (с психологических позиций): ценностно-смысловому, когнитивному и деятельностному.

Пути и способы формирования гражданской идентичности школьников находятся в фокусе научных изысканий доц. **Е. А. Ивановой** (Амурский гос. ун-т). В соавторстве с **М. С. Жилинской** ею была разработана программа «Сформированная российская гражданская идентичность – залог процветания государства», которая, как будет показано далее, неотделима от ценностей культуры (а значит – и от социокультурной идентичности). *Принципы* программы:

- непрерывность (охват всех ступеней школьного образования);
- гуманизация и демократизация;
- природосообразность (учет психологических и ментальных особенностей);
- культуросообразность (приобщение к ценностям отечественной и мировой культуры);
- учет родного языка (как ключевого коммуникативного фактора, укрепляющего чувство единения с наследием Отечества);
- системность;
- самоактивность и саморегуляция (способность к критичности, рефлексии, принятию самостоятельных решений и ответственности за них).

Упор в программе делался на *воспитательную работу* (в частности – внеурочную деятельность), но отдельные элементы включались и в учебный процесс. Были заданы 4 *направления* работы, названия которых соответствовали основным компонентам идентичности школьников:

- *когнитивное/познавательное* (лекции «Особенности истории России», «Характерные черты истории зарубежных стран», «Особенности культуры в разных странах», «Права и обязанности гражданина» и конференция «Современные тенденции межкультурного взаимодействия»);
- *эмоционально-оценочное/коннотативное* (круглый стол «Принятие своей национальности», тренинги «Самоанализ и самоприятие», «Патриотизм и как я его понимаю», просмотр патриотических видеороликов);
- *мотивационно-ценностное* (интерактивная лекция «Ценности в современном мире», тренинги «Мои ценностные ориентации», «Моя гражданская позиция» и «Действия во благо Родины», просмотр социальных роликов на тему толерантности);

– *деятельностное* (интерактивные лекции «Как строить взаимоотношения с окружающим миром», «Как вести себя в многонациональном социуме», тренинги «Труд – основа гражданской активности», «Диалог культур и решение конфликтов», интерактивная игра «Особенности родного края» и др.).

Главным результатом внедрения программы в школах, по замыслу авторов, должна стать активная гражданская позиция и патриотическое осознание обучающихся как основа личности, сформированные компоненты российской идентичности [4, с. 324–326].

Отметим еще несколько моделей формирования идентичности школьников, в которых центральными элементами являются продукты культуры. Так, **Н. Ю. Горлова** (г. Сургут) в своей модели систематизирует богатые «идентифицирующие» возможности музеев. *Музейная педагогика* – это особый вид педагогической практики, наука о воспитании средствами музея [3, с. 6]. Создание, развитие и популяризация работы школьных краеведческих музеев позволяет привлечь в процесс воспитания учеников ряд важных психолого-педагогических ресурсов:

- колоссальный воспитательный потенциал;
- направленность на развитие личности;
- системность восприятия информации;
- раскрытие творческих способностей (как учащихся, так и педагога);
- динамичность и вариативность организации процесса и содержания обучения.

Исследователь из Самары, канд. пед. наук **А. А. Логинова**, одной из первых применила богатые возможности формирования гражданской идентичности при помощи *проектной деятельности в Интернете* [5]. Исследователем был осуществлен проект «*Люблю Самару – горжусь Россией*». Работа с учениками, педагогами и пользователями предполагала 6 смысловых блоков:

- «*Проект* как средство развития гражданских и патриотических качеств личности»;
- «*Интернет и его возможности* в формировании гражданской идентичности школьников и пользователей сайта»;
- «*Технология работы* над Интернет-проектом гражданской и патриотической направленности»;
- «*Социально значимая деятельность* как составная часть Интернет-проекта»;
- «*Конкурсы*, проводимые в ходе Интернет-проекта»;
- «*Подведение итогов*. Презентация и PR-кампания Интернет-проекта».

На каждом этапе автором проводилась разъяснительная работа, а затем участники эксперимента осуществляли конкретные практические шаги по реализации задуманного. «Осязаемым» результатом Интернет-проектирования стало «создание сайта гражданско-патриотической направленности. Воспитательный потенциал проекта в том, что происходит становление гражданской идентичности как школьника, так и пользователя сайта, осознающего свою принадлежность к гражданской общности, осмысливающего себя как гражданина своей страны» [5, с. 24].

Одним из ведущих специалистов в области именно социокультурной идентичности учащихся школы является **проф. М. В. Шакурова** (Воронеж). Успех педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников во многом зависит от состояния образовательной среды (в узком смысле) и *воспитательного пространства* (в широком смысле). Ключевые *характеристики* воспитательного пространства таковы:

- *формируемость* и коммуникативная природа;
- *наполненность* устойчивыми, проверенными и одобренными *воспитательными смыслами*;
- *детоцентризм* формирующихся связей и отношений (интересы ребенка – во главе угла);
- *традиционный* характер социальных связей;
- *объемность* (дающая место для индивидуальных траекторий);
- *определенность структуры* в сочетании с вариативностью и подвижностью [13, с. 25].

Для достижения учителями (школой) успеха в этой работе в долгосрочной перспективе, по мнению исследователя, необходимы 3 важных условия:

1) педагогизация влияния на детей отдельных агентов социализации (консолидация усилий семьи, СМИ, общественных организаций, напрямую выходящих на подрастающее поколение). Пока что они находятся в положении разрозненных субъектов, решающих свои задачи;

2) действительное включение всех педагогов в воспитательное пространство школы (на практике в силу различных причин в это пространство включены далеко не все учителя);

3) на учеников нужно воздействовать по возможности *косвенно и мягко*. Опора на должное («так можно, так принято, так лучше») – как сравнительно мягкое воздействие должна быть в приоритете над долженствованием («ты должен») – как жестким воздействием [14, с. 22–23].

Анализ описанных выше моделей и технологий формирования идентичности, постепенно внедряемых в отечественное школьное образование, показывает, что в каждой из них есть свои пути укрепления сопричастности ребенка к духовно-нравственным ценностям. Однако все охарактеризованные модели/технологии, во-первых, сосредоточены на гражданской идентичности, а во-вторых – носят «метапредметный» характер. То есть имеют «точки приложения» в средствах, которые можно применить на уроках и внеклассных мероприятиях по разным дисциплинам (язык, литература, специальные предметы вариативной части учебного плана, работа социально-педагогической службы школы и т. д.). А между тем особая роль в формировании идентичности школьников (как социокультурной, так и гражданской) принадлежит предметам социально-гуманитарного цикла, прежде всего, **истории и обществознанию**. Учитывая повышенное внимание руководства государства к качеству преподавания этих предметов, целесообразно разработать **концепцию**, раскрывающую роль и место средств обучения истории и обществознанию в процессе формирования и укрепления социокультурной идентичности обучающихся (как базиса для воспитания гражданственности).

Прежде всего, необходимо конкретизировать само определение понятия. **Социокультурная идентичность (СКИ) школьников** – это целостное (интегративное) качество личности ученика, означающее *осознание и переживание* сопричастности к культурным ценностям, составляющим ментальный, духовный фундамент данного социума (в том числе к языку, религии, памяти поколений, традициям, искусству) и принадлежности к социальным группам – сообществам носителей данных ценностей (семья, школьный класс, внешкольное учреждение, общественное движение, религиозная организация и др.). СКИ формируется в процессе *социализации и инкультурации*, является фундаментом для личностного самовыражения и самоопределения во всех сферах жизни.

Если представить процесс формирования идентичности в виде системы координат, по оси абсцисс наблюдается поступательное движение от негативных стереотипов и предубеждений в сторону углубления позитивного восприятия того, кто мы есть. А по оси ординат личность движется в сторону позитивной самореализации в рамках, очерченных её социокультурной идентичностью (Рис. 1).

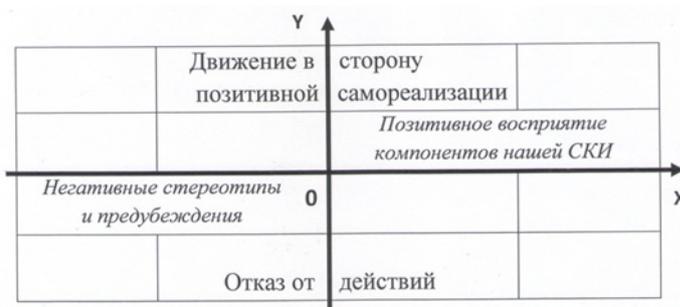


Рис. 1. «Система координат» социокультурной идентичности

Духовно-нравственный фундамент для формирования СКИ содержится в знаниях о прошлом своего народа, своего государства, своего региона. Эти знания усваиваются в процессе изучения истории и подкрепляются сведениями из курса обществознания. Однако перегруженность программного материала фактами приводит к тому, что ученикам трудно усвоить нравственно-эстетические смыслы знаний о прошлом и настоящем общества.

В этих условиях задача учителей – применить такие средства обучения, чтобы означенная фактическая информация затронула эмоциональную сферу ребенка (его душу и сердце) и воспринималась «либо как личная трагедия, либо как основание для личной гордости» [10, с. 27]. Соответствующая этой задаче классификация компонентов содержания образования, а также соответствующих им методов обучения разработана в рамках **лично ориентированного подхода** к обучению истории проф. О. Ф. Турянской.

Лично ориентированный подход к обучению также показал свою эффективность в процессе преподавания обществознания. Принимая во внимание, что процесс обучения представляет собой органическое единство

целей, содержания, методов и средств, покажем эту взаимосвязь в Табл. 2. В ней же отражена *классификация средств обучения* социально-гуманитарным предметам, соответствующих содержанию и методам обучения.

Таблица 2

**Взаимосвязь целей, содержания, методов, средств
и результатов обучения истории и обществознания**

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Цель учебной и внеклассной работы со школьниками – воспитание гражданина, воспитание компетентной личности и воспитание «человека культуры». Необходимым условием для этого выступает формирование социокультурной идентичности личности | | | | |
| КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: | | | | |
| Информационный (опыт познания) | Операционный (опыт практики) | Творчески-поисковый (опыт поиска) | Ценностно-смысловой (опыт переживания) | Коммуникативный (опыт взаимодействия) |
| МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: | | | | |
| Метод организации познавательной деятельности | Метод организации практической деятельности | Метод организации творчески-поисковой деятельности | Метод организации ценностно-смысловой деятельности | Метод организации коммуникативной деятельности |
| СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ | | | | |
| <i>Средства организации информационно-репродуктивной деятельности</i> | <i>Средства организации практической деятельности</i> | <i>Средства организации творчески-поисковой деятельности</i> | <i>Средства организации ценностно-смысловой (эмоционально-оценочной) деятельности</i> | <i>Средства организации интерактивной (коммуникативной) деятельности</i> |
| <i>Прим. Каждой из перечисленных групп средств обучения соответствует своя система заданий, постановка и выполнение которых школьниками способствует достижению планируемых результатов обучения (которые перечислены ниже)</i> | | | | |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ | | | | |
| Образ «Я – знаток истории», «Я – ученик» | Образ «Я – умелый», «Я – умею» | Образ «Я – исследователь» | Образ «Я – человек, гражданин, патриот» | Образ «Я – партнер», «Я – друг...», «Я – сын...» |

К первой группе средств обучения относятся *слово, наглядность, познавательные задания*: текст учебника, хрестоматии, книги для чтения, дополнительные информационные материалы, система заданий репродуктивного характера к ним и др. Во вторую группу входят *средства, содержащие практические задания*: рабочие тетради, учебно-сюжетные картины, условно-графическая наглядность, памятки, инструкции, таблицы и др. Третью группу составляют *творчески-поисковые задания*. Это темы

сообщений, рефератов, тетради для проектов и творческих работ; проблемные задания; эссе; презентация моделей исторических объектов. Четвертая группа состоит из *оценочных заданий*. К ним относятся ситуации выбора; ролевые ситуации (например «путешествие во времени» с заданием «займи позицию»), разработки «уроков-судов» с соответствующими заданиями и др. Наконец, пятая группа представлена *заданиями на взаимодействие*. Это условия викторин с командной работой; темы для дискуссий и дебатов; вопросы класса к «ученикам с опережающим заданием»; образовательные квесты и др. средства, активизирующие диалог в классном коллективе.

Выстраивание практикующими педагогами учебной и внеклассной работы с детьми на основании лично ориентированного подхода способствует тому, что изначально «внешний» пласт исторической и обществоведческой информации, детерминированный эмоциональной сферой детей, обретает для них глубокий личностный смысл. Все это способствует формированию **позитивной идентичности** личности школьника при изучении предметов социально-гуманитарного цикла.

Таким образом, анализ закладываемой в последнее время взаимосвязи теории идентичности и педагогической практики показал, что в отечественную систему образования постепенно внедряются различные модели формирования идентичности школьников. Но в этих моделях и технологиях гражданский компонент превалирует над социокультурным. Между тем именно социокультурная идентичность личности исключительно важна в условиях современных социально-политических трансформаций.

Вот почему наша концепция закладывает теоретические основы в формирование социокультурной идентичности школьников средствами истории и обществознания. В концепции выделяется ряд компонентов, гармонично связанных друг с другом.

1. Идентичность личности – это социальный конструкт. Она не возникает спонтанно. Следовательно, идентичность можно сформировать, изменить (скорректировать) и даже разрушить.

2. Многие социально-политические конфликты современности (в том числе забастовки и иные «целевые» демонстрации протеста, проявления дискриминации и борьбы с ней, революции, гражданские войны) можно рассматривать именно как конфликты идентичностей. Ведь в этих конфликтах социальная роль гражданина (гражданская идентичность) вступает в конфронтацию с другими социальными ролями, значимыми для индивида и коллектива (верующий, носитель языка, представитель своего народа, член политической партии, представитель субкультуры и вообще обладатель статуса, имеющего глубокий личностный смысл). Все эти роли так или иначе входят в структуру социокультурной идентичности личности.

3. Социокультурная идентичность (по сравнению с гражданской) имеет более глубокие корни, формируется раньше, охватывает больший спектр проявлений повседневной жизни. Из этого следует, что задача школы как ведущего агента социализации – формировать идентичность ребенка таким образом, чтобы гражданская (политическая) идентичность гармонично сочеталась с социокультурной.

4. Относительно школьного образования ведущая роль в формировании социокультурной идентичности детей должна принадлежать социально-гуманитарным предметам, прежде всего, истории и обществознанию. И это естественно. Ведь история раскрывает процесс становления и развития всего того, что индивид считает «значимым другим» (то есть коллективного «Мы») в прошлом, а обществознание дает представления об этих социальных институтах и духовных ценностях в настоящем.

5. Сформированная социокультурная идентичность является важным психологическим (в соответствии с современной классификацией УУД – личностным) результатом обучения. Следовательно, вполне закономерным является выбор личностно ориентированного подхода в качестве парадигмы для работы учителей истории и обществознания в этом направлении.

6. В личностно ориентированном подходе к изучению истории в интерпретации проф. О. Ф. Турянской выделяются 5 компонентов содержания образования: информационный, операционный, творчески поисковый, ценностно смысловой и интерактивный (коммуникативный). Этим компонентам соответствуют методы, а методам – система средств обучения (взаимосвязь этих компонентов показана в Табл. 2).

7. Специфика преподавания школьных курсов истории и обществознания требует постоянного обновления «арсенала» средств обучения, задействованных в процессе формирования социокультурной идентичности учеников. При этом критериями отбора таких средств выступают: информативность; эмоциональность (подчиненная ценностному смыслу); проблемно-дискуссионная направленность (побуждают не к констатации, а к рассуждениям); корректность и взвешенность (отсутствие «штампов») и крайних оценок, уважительное отношение к изучаемому материалу).

В последующих публикациях планируется осветить содержательное наполнение и методическое сопровождение применения новейших средств обучения истории и обществознанию. Кроме того, заслуживает внимания процесс формирования коллективной идентичности, при которой образ «Я» выступает частью единого «Мы».

Список литературы

1. **Беляева, Е. В.** Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников : спец. 19.00.07 «Пед. психология» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Беляева Елена Вячеславовна ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2005. – 20 с.
2. **Большой** психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
3. **Горлова, Н. Ю.** Формирование гражданской идентичности школьников посредством музейной педагогики в деятельности учителя русского языка и литературы в 2009–2018 учебных годах : метод. разработка из опыта работы / Горлова Наталья Юрьевна. – Сургут : [Б. и.], 2018. – 20 с.
4. **Жилинская, М. С.** Пути и способы формирования гражданской

- идентичности у школьников / М. С. Жилинская, Е. А. Иванова // Научные исследования и инновации : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 12 апр. 2021 г.) / [отв. ред. Н. В. Емельянов]. – Саратов, 2021. – С. 319–327.
5. **Логинова, А. А.** Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Логинова Александра Александровна ; Поволж. гос. соц.-гуманит. акад. – Самара, 2010. – 27 с.
 6. **Неустроев, Н. Д.** Формирование этнической идентичности младших школьников во внеурочной деятельности / Н. Д. Неустроев, И. Э. Монастырева // Наука, образование, культура. – 2021. – № 3. – С. 221–223.
 7. **Огородникова, С. В.** Формирование гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Огородникова Светлана Витальевна ; Казан. (Приволж.) федер. ун-т. – Казань, 2018. – 24 с.
 8. **Ольховая Т. А.** Актуальные задачи научно-методического сопровождения процесса формирования гражданской идентичности старшеклассников в современной школе / Т. А. Ольховая, Т. А. Каратаева // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2017. – № 10(210). – С. 120–126.
 9. **Семененко, И. С.** Идентичность в предметном поле политической науки / И. С. Семененко // Идентичность как предмет политического анализа : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-теорет. конф., (ИМЭМО РАН, 21–22 окт. 2010 г.) / [редкол.: И. С. Семененко (отв. ред.) и др.]. – М., 2011. – С. 8–13.
 10. **Турянская, О. Ф.** Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская. – Орел : Изд-во ОГУ, 2015. – 278 с.
 11. **Хантингтон, С.** Столкновение цивилизаций? / Самюэль Хантингтон // Полис. – 1994. – № 1. – С. 33–48.
 12. **Шакурова, А. В.** История становления понятия «Социальная идентичность» в зарубежной социологии и социальной психологии / А. В. Шакурова. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 2(10). – С. 1–36. – URL: <https://d-nb.info/1190983338/34> (дата обращения: 15.05.2023).
 13. **Шакурова, М. В.** Педагогическое сопровождение становления социокультурной идентичности школьников : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Шакурова Марина Викторовна ; Ин-т теории и истории педагогики РАО. – М., 2007. – 47 с.
 14. **Шакурова, М. В.** Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития / М. В. Шакурова // Вестн. Православ. Свято-Тихоновского гуманит. ун-та. Сер. 4, Педагогика. Психология. – 2016. – Вып. 2(41). – С. 15–26.

Pisanyi D. M.

The problem of conceptualization of using of means of teaching social and humanitarian subjects in the process of forming the socio-cultural identity of schoolchildren

The article analyzes the meaning of the category «Identity» in various humanities. A number of models and technologies for the formation of identity of schoolchildren introduced into domestic educational practice are characterized. The basics of the concept of the formation of the socio-cultural identity of schoolchildren in the study of history and social studies courses are formulated. The classification of the means of teaching social and humanitarian subjects is proposed and their role in the process of forming the socio-cultural identity of students is shown.

Key words: socio-cultural identity, psychology, pedagogy, education, history, social studies, personality-oriented approach, learning tools.

Чубова Ирина Ивановна,
канд. психол. наук,
доцент кафедры дефектологии
и психологической коррекции
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
chubova_irina@internet.ru

Влияние коммуникации в раннем детстве на социализацию ребенка

В статье рассматривается влияние ранних коммуникаций младенца и матери на формирование особенностей социального контакта в дальнейшем, способности ментализации и социализацию ребенка. Рассмотрены основные положения теории объектных отношений и связь типа привязанности с адаптацией в детском учреждении. Отмечено значение способности ментализации для социализации.

Ключевые слова: коммуникация, психоанализ, социализация, привязанность, ментализация, ранний возраст.

Семья является основным инструментом социализации ребенка, именно в семье растущий человек усваивает нормы коммуникации, ценности, правила этикета, качество эмоционального контакта. В дальнейшем опыт социальных отношений ребенок применяет в коллективе сверстников в детском саду, школе, университете и трудовом коллективе. Неблагоприятный опыт раннего общения приводит к проблемам социализации во всех институтах общества.

Рассмотрим, как особенности ранних процессов коммуникации с матерью влияют на формирование привязанности, ментализации, коммуникативной сферы ребенка и социализацию личности.

Прежде всего следует обозначить педагогические научные положения, которые были апробированы временем и показали свою устойчивость.

Такие видные философы и педагоги, как: Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. С. Выготский, являясь основоположниками гуманистического подхода в педагогике и психологии, сформулировали в свое время взгляды на цель воспитания, воспитывающие факторы и средства.

Воспитание в широком смысле представляет собой передачу социального опыта от старшего поколения к младшему, и великие педагоги всегда учили человека жить и строить отношения на основе любви и уважения к миру, человеку, к себе [4].

Коммуникативный процесс – это процесс передачи информации между субъектами коммуникации. Человек – существо общественное, и ребенок усваивает особенности контакта с миром через взаимодействие с матерью или ухаживающим за ним человеком. Особенно в период новорожденности, в противоречии между максимальной социальностью и минимальными средствами общения, заложена основа всего развития ребенка.

Психологи и педиатры отмечают, что появление «комплекса оживления» – особой эмоционально-двигательной реакции, обращенной ко взрослому, является маркером нормотипичного развития ребенка. «Комплекс оживления» состоит в том, что ребенок сосредотачивает взгляд на лице склонившегося над ним человека, улыбается ему, двигает ручками и ножками, издает звуки. Это выражение появившейся потребности в общении со взрослым – первой социальной потребности ребенка.

«Комплекс оживления» – начало психологической жизни, показатель того, что сложилась социальная ситуация развития, которую Л. С. Выготский назвал «ситуацией МЫ» – единство матери и ребенка [1]. Особое значение ранней коммуникации в диаде «мать-дитя» определили ученые-психоаналитики.

В зарубежной психологии наиболее распространенное теоретическое и прикладное значение приобрел психоанализ.

Психоанализ – это основа психодинамической теории и современной психотерапевтической практики. Понятие бессознательного, психической травмы, психосоциального развития ребенка – являются основными открытиями психоанализа.

Теория объектных отношений, которую разрабатывали М. Кляйн, М. Маллер, А. Фрейд, М. Балинт, Р. Шпиц, Дж. Боулби, является основой системы психоаналитических представлений о личности [2; 3; 4; 5; 6].

В теории объектных отношений важнейшим является положение о человеческой потребности в общении. Именно в общении формируется идентичность и внутриспихические структуры, а ранние коммуникации в диаде «мать-ребенок» являются структурообразующими [2; 3; 4; 5].

Психоаналитики отмечали: чтобы помочь человеку с проблемами социализации и эмоциональными проблемами, необходимо «вернуться в его детство», вспомнить, и главное осознать мышлением взрослого человека, что происходило в детстве, какие особенности коммуникации присущи самым близким людям – матери и отцу.

Д. Винникот в своих исследованиях отмечал, что в период младенчества для ребенка крайне важно развитие в диаде «мать-ребенок». Основная задача матери в период младенчества – осуществлять «хороший холдинг». Достаточно хорошая мать выполняет две важнейшие для становления психической жизни младенца функции – отзеркаливания и контейнирования.

Отзеркаливание – это отражение матерью эмоционального состояния ребенка. Мать может отражать эмоции мимически, телесно, вербально и невербально. Когда у ребенка нет еще речи, крайне важно с ним быть в полноценном коммуникативном контакте [3].

Контейнирование – это способность матери удерживать, сохранять и перерабатывать деструктивные импульсы ребенка, возвращать их ребенку не сразу, а уже в переработанном виде, тем самым означая и открывая ребенку человеческий смысл аффектов [3].

Итак, невзирая на то, что у ребенка в раннем возрасте нет еще речи, крайне важно с ним быть в полноценном коммуникативном контакте.

Д. Стерн отмечал, что мать и ребенок уже в самом раннем возрасте способны вести цепочки поведения, смысл которых – социальный диалог.

Д. Боулби в 1962 году разработал теорию привязанности, которая описывает динамику возникновения и развития долговременных отношений между людьми и формирование в данных отношениях рефлексии и саморефлексии [2; 5].

Привязанность – это поиск и установление эмоциональной близости и контакта с другим человеком. Первичной является привязанность младенца к матери. У нормотипичного ребенка есть потребность в близости с другим человеком.

При адекватном формировании привязанности к матери ребенок может осуществлять активную исследовательскую деятельность, а не реагировать страхом на новые ситуации.

Д. Боулби выделил следующие типы привязанности:

1. Безопасная привязанность. Дети со сформированной безопасной привязанностью могут находиться в группе других людей, достаточно легко адаптируются к детскому саду и другим детским коллективам. Они получили в первичных отношениях в семье опыт свободы и защищенности. Это тот тип привязанности, который позволяет потом формироваться социальным контактам легко и с удовольствием.

2. Избегающая привязанность. Такие дети не охотно вступают в контакт с другими. Впоследствии люди с избегающим типом привязанности больше получают удовольствия от занятий какой-либо деятельностью, но избегают коммуникативных контактов с людьми. Единственный способ, который они смогли усвоить в контакте со своей матерью – «позаботиться сам о себе».

3. Тревожно-амбивалентная привязанность. Это дети-прилипалы. Таким детям очень нужен контакт, близость с другими людьми. Мать такого ребенка не владела навыками контейнирования эмоций ребенка, и плохое чувство себя помогает такому человеку снизить тревожность через контакт-слияние с другим человеком.

4. Дезорганизованный тип привязанности. Формируется в семьях, где к ребенку жесткое отношение, где родители сами имели социальные нарушения, и ребенку было важно научиться угадывать настроение взрослых, чтобы обеспечить себе безопасность. Такие дети становятся очень старательными, развивают в себе устойчивость взрослых, становятся очень рано как бы взрослыми.

Для диагностики привязанности у детей дошкольного возраста можно применять метод наблюдения и кататимно-имагинативный психотерапевтический подход [7; 8].

По статистике, около 60% людей имеют безопасную привязанность и это позволяет проходить все этапы психосоциального развития с максимальными возможностями реализации всех задатков субъекта.

П. Фонаги, автор концепции ментализации, отмечал, что в 1–2 года ребенок начинает сопоставлять свои действия с реакциями окружающих на них и через эти взаимодействия изучает себя, других людей и окружающий мир. Ребенок начинает понимать себя и других [4].

Ментализация – это эмоциональная восприимчивость и когнитивная способность представлять психическое состояние самого себя и других людей. Ментализация является инструментом социального познания, позволяющим воспринимать и интерпретировать человеческое поведение, понимая потребности, цели, желания, а не детерминировать все внешними причинами. Можно сказать, что способность к ментализации лежит в основе эффективной социализации и адаптации человека среди других людей. При нормативном онтогенезе способность ментализации формируется в 1–2 года.

Если есть нарушения привязанности, мать не выполняет функции контейнирования и отзеркаливания, то присходит нарушение в развитии процесса ментализации.

Ребенок или взрослый с нарушениями ментализации в коммуникативном контакте будет вовлекаться в интенсивные чувства и эмоции, разрывать отношения со значимыми людьми и испытывать сложности в выстраивании социальных отношений.

Человек с нарушенной способностью ментализации ведет себя крайне импульсивно и эгоистично, ему неведома жалость, сострадание, эмпатия, человечность. Такой ребенок часто инициирует драки, может жестоко обращаться с животными, а в подростковом возрасте данным людям свойственно суицидальное и самоповреждающее поведение.

Человек, у которого в детстве сформировались навыки ментализации, способен в процессе социализации эффективнее реализовывать свой потенциал, быть успешным и продуктивным во взрослой жизни, он может предвидеть последствия своих поступков, понимать потребности других людей и выстраивать социальные отношения.

Формированию процессов ментализации в дошкольном возрасте способствует пространство игры. Когда ребенок может фантазировать, представлять любой ход событий и влиять на него в своих фантазиях. Взаимодействие с игрушками, животными, чтение детской литературы и самое главное – осмысление с помощью взрослого прочитанного материала позволяет формироваться способности ментализации.

Обобщая вышесказанное, еще раз отметим, что общение – деятельность, которая связывает все виды человеческой деятельности. В раннем детстве, в процессе коммуникации с матерью у ребенка закладывается матрица отношений с другими людьми, его социальный скелет и устойчивость. Способность матери осуществлять материнский холдинг будет оказывать влияние на формирование привязанности и способности ментализации. В свою очередь, формирование способности ментализации, возможности строить отношения с другими людьми начинает формироваться в семье и получает свое продолжение в дошкольном возрасте.

Педагогам дошкольного образовательного учреждения необходимо учитывать положения теории привязанности и у дошкольников с нарушениями привязанности формировать дальнейшую способность ментализации в процессе игровой деятельности, на занятиях, направленных на формирование эмоционального и социального интеллекта, в коммуникативных играх.

Дальнейшие исследования формирования привязанности и способности ментализации особенно актуальны для категории детей с отклоняющимся развитием и дизонтогенезом. Дальнейшие исследования данной темы имеют особую значимость для психолого-педагогической практики образования.

Список литературы

1. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.
2. **Боулби, Дж.** Привязанность / Дж. Боулби. – М. : Гардарика, 2003. – 477 с.
3. **Винникотт, Д. В.** Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникотт. – М. : Класс, 1988. – 80 с.
4. **Заксе, У.** Символдрама в работе с пограничным уровнем организации личности / Ульрих Заксе. – Одесса : [Б. и.], 2019. – 129 с.
5. **Клименкова, Е. Н.** Развитие ментализации и эмпатии в онтогенезе: обзор эмпирических исследований / Е. Н. Клименкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 4. – С. 126–137.
6. **Решетников, М. М.** Психоанализ / М. М. Решетников. – М. : Юрайт, 2016. – 317 с.
7. **Чеботарева, И. В.** Основы дошкольного воспитания / И. В. Чеботарева. – Луганск : Книта, 2020. – 576 с.
8. **Чубова, И. И.** Проблема формирования идентичности в условиях трансформации общества / И. И. Чубова // Культурогенезные функции специального образования: развитие инновационных моделей : сб. науч.-метод. ст. / отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары, 2019. – С. 303–306.
9. **Чубова, И. И.** Диагностика эмоциональных состояний детей и подростков с применением символдраматического подхода / И. И. Чубова // Педагогическая диагностика: история, теория, современность : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Таганрог, 28 окт. 2022 г.) / отв. ред. О. А. Кочергина. – Ростов-н/Д, 2022. – С. 193–196.

Chubova I. I.

The impact of communication in early childhood on the socialization of the child

The article examines the influence of early communication between the infant and the mother on the formation of features of social contact in the future, the ability of mentalization and socialization of the child. The main provisions of the theory of object relations are considered. The importance of mentalization ability for socialization is noted.

Key words: communication, psychoanalysis, socialization, attachment, mentalization, early age.

Шматченко Анна Алексеевна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
anja0112@mail.ru

Развитие логического мышления старших дошкольников посредством творческих игр

Статья посвящена проблеме формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством творческих игр, раскрыто понятие «основы логического мышления», рассмотрены структурные компоненты основ логического мышления старших дошкольников, подчеркивается необходимость формирования основ логического мышления, начиная с дошкольного возраста. В статье раскрыт педагогический потенциал творческих игр, в частности, театрализованных и режиссерских игр, которые способствуют не только развитию у детей образной памяти, импровизации, оригинальности и выразительности, но и всех компонентов основ логического мышления, приведены примеры логических театрализаций и режиссерских игр.

Ключевые слова: основы логического мышления, творческие игры, театрализованные и режиссерские игры, дети старшего дошкольного возраста.

Особенности жизни в социуме требуют от современного человека быстрого ориентирования в окружающем мире, усвоения большого объема информации. Возникает необходимость ориентации образовательного процесса на снижение возрастных границ формирования логического мышления детей. Формирование основ логического мышления, начиная с дошкольного возраста, обеспечивает рост инициативности и активности ребенка, позволяет сознательно строить истинные суждения, отличать их от ложных, выводить на их основе простые умозаключения, избегать логических ошибок, умело и эффективно защищать свои взгляды и убедительно опровергать ложные выводы.

Однако, традиционная система дошкольного образования не предусматривает в полной мере подготовку детей к принципиально новым способам восприятия информации. В частности, не в полной мере используются возможности творческих игр в процессе формирования основ логического мышления, а именно игра, как ведущий вид деятельности, стимулирует умственное развитие дошкольника, создает условия для развития мышления в целом [2, с. 135].

Возникает противоречие между необходимостью формирования основ логического мышления старших дошкольников с одной стороны и недостаточной разработанностью содержания педагогической работы на основе использования возможностей творческих игр для решения этой задачи

в условиях дошкольной образовательной организации. Поэтому целью статьи является раскрытие особенностей использования творческих игр как средства формирования основ логического мышления старших дошкольников.

Понятие «логическое мышление» является предметом междисциплинарного изучения, одновременно философской, психологической и педагогической категорией. В большинстве психолого-педагогических исследований под понятием «логическое мышление» понимают вид мышления, характеризующийся оперированием понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики [1; 2; 5; 7]. Вопреки теории «алогичности» детского мышления, доказано, что определенные его элементы (основы) возможно сформировать уже в старшем дошкольном возрасте, поскольку в этот период значительно возрастают инициативность и активность ребенка [7, с. 162]. Опираясь на исследования наглядно-образного мышления и словесно-логического мышления, а также на современные исследования в области развития мышления детей старшего дошкольного возраста мы определяем основы логического мышления как совокупность элементов словесно-логического мышления, формирующихся на основе наглядно-образного мышления старших дошкольников в процессе целенаправленного воздействия.

Высокий уровень сформированности логического мышления обеспечивается через целостное формирование всех его компонентов. Как показывают результаты современных исследований (Н. Е. Веракса, П. Я. Гальперин, И. Л. Матасова, С. М. Мисуна, и др.), структура мышления старших дошкольников является достаточно сложной [1; 2; 6]. Дети способны не только овладеть основными умственными операциями (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация), но и самостоятельно составлять простые суждения, выводить на их основании несложные умозаключения. Поэтому возникает необходимость использовать такие способы формирования основ логического мышления, которые позволят научить старших дошкольников адекватно действовать в различных жизненных ситуациях и подготовят их к дальнейшей жизни. Среди разнообразия существующих игр таковыми являются творческие игры.

Исходя из анализа психолого-физиологических особенностей детей старшего дошкольного возраста, можно заключить о сензитивности этого периода относительно развития творческой игры [4, с. 82]. Ценность творческих игр подчеркивают также Т. И. Бабаева, П. Грей, З. А. Михайлова, Д. Б. Эльконин [3; 4; 8]. Ученые выделяют творческие игры как особую творческую деятельность, в ходе которой ребенок проявляет свою задумку, инициативу и самостоятельность. Кроме того, творческая игра не только позволяет на практике апробировать полученные знания, проявляет активность и настойчивость, но и развивает такие важные психические способности, как осознание средства действия. В процессе именно творческих игр дети старшего дошкольного возраста получают возможность дифференцировать средства, направленные на решение задачи, на практические (превращение предметной ситуации) и теоретические (осознание способов действия), что является предпосылкой формирования основ логического мышления.

Ученые (В. С. Егорина, С. М. Мисуна, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн) [2; 6; 7] доказывают, что логическое мышление старших дошкольников тесно связано с речью. Сначала речь ребенка является внутренней, затем постепенно переходит во внешнюю. Поэтому среди творческих игр наиболее целесообразны будут театрализованные и режиссерские игры, обеспечивающие активацию речи, умение осуществлять такие речевые операции, как доказательство, отрицание, умозаключение. Рассмотрим эти игры подробнее.

Театрализованные игры – разыгрывание в лицах литературного произведения, воспроизведение с помощью выразительных средств (интонации, мимики, жестов, позы, походки) конкретных образов [4, с. 39].

Театрализованные игры, как модель взрослой жизни, являются средством вхождения ребенка в мир различных видов деятельности взрослых. Во время игры дети составляют первоначальную картину мира, учатся сосуществовать с другими людьми, искать компромиссы, договариваться, сообща осуществлять поиск решения проблем. Именно усвоение форм образного познания подводит ребенка к пониманию объективных законов логики. Ребенок развивает себя не только как субъект действия, но и как субъект человеческих отношений [4, с. 96–99].

Театрализацию рассматривают как компенсаторную деятельность, которая в символической форме позволяет не только воплощать сюжеты литературных произведений, но и развивать у старших дошкольников ориентировку в пространстве и времени. Например, такие литературные произведения, как «Двенадцать месяцев» С. Я. Маршака, «Сказка о потерянном времени» Е. Л. Шварца, «Сказка о том, как дед с бабкой год поделили» В. И. Даля не только способствуют умению делать правильные выводы, но и видеть причинно-следственные связи и зависимости между пространственно-временными явлениями.

В старшем дошкольном возрасте театрализация позволяет самостоятельно ориентироваться в любой незнакомой информации и обогащать собственный опыт посредством взаимодействия с другими людьми [3, с. 216–218]. Так, разыгрывания литературных произведений «Зоопарк» В. В. Бианки, «Я был в стране чудес» Л. М. Грозовского, «Заколдованный зоопарк» С. Брюссоло и др. не только способствуют развитию у детей образной памяти, импровизации, оригинальности и выразительности, но и дают представление о дистанции и позиции, формируют умение занимать условно-динамическую позицию в пространстве. Разыгрывая роли, дети постепенно осознают, что не только любой человек, но и любое животное, любой предмет может иметь определенную позицию и систему отношений в пространстве, изменять характеристики «лево-право», «вперед-назад» в соответствии с ориентирами.

В ходе театрализации дети обучаются самостоятельному поиску способов познания, стимулируется исследовательская деятельность, формируется достаточно устойчивая познавательная мотивация [8, с. 46–49]. Так, разыгрывая по ролям народную сказку «Мужик и медведь», дети знакомятся с основными экономическими понятиями: «По труду и плата», «Что заработаешь – то и ешь». А также получают стимул для освоения начальных экономических знаний о деньгах и том, откуда они берутся. При разыгрывании сказки

В. Г. Сутеева «Под грибом» даются основы природоохранной деятельности, формируются знания о животных, насекомых, среде их обитания.

Руководство театрализованными играми логического направления сводится к ознакомлению с сюжетом игры, ее атрибутикой, поддержанию интереса в процессе игровой деятельности, ненавязчивому направлению сюжета к логическому завершению. Педагог выступает сторонним созерцателем, иногда включаясь в игру на правах самостоятельного персонажа.

Таким образом, логическая театрализация имеет непревзойденное значение для развития всех структурных компонентов основ логического мышления. Во время театрализации ребенок следует форме общественных отношений людей, что позволяет выходить за пределы одной ситуации, отвлекаться от одних сторон, чтобы глубже выявить другие.

Когда ребенок овладеет навыками театрализованной игровой деятельности по сценарию взрослого, целесообразно перейти на творческую игровую деятельность по самостоятельному замыслу. В системе творческих игр особой группой являются режиссерские игры.

Режиссерская игра – игры ребенка с игрушками и их заменителями по созданному им самим сюжету [4, с. 76]. Это особая форма жизни ребенка в обществе, где дети в игровых условиях самостоятельно выполняют роль взрослых, воспроизводя их жизнь, труд и отношения. Характеризуя режиссерские игры, обратим внимание на их роль в формировании основ логического мышления старших дошкольников.

Режиссерские игры развиваются из предметно-отражающих игровых действий ребенка в процессе общения со взрослыми. Ребёнок ставит себя на место каждого персонажа, развивая умение смотреть на событие с разных точек зрения. Наряду с этим развивается мышление, чувства и восприятия мира, обогащается эмоциональная сфера. Этот тип игр также предполагает активную речевую деятельность ребенка, которая параллельно с игровыми действиями описывает их последовательность, оценивает их [8, с. 134–139]. Сюжеты этих игр более сложны и разнообразны, способствуют развитию произвольного внимания и памяти. В условиях режиссерской игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают.

Так, например, разыгрывая сюжеты по мотивам романа Р. Стивенсона «Остров сокровищ», дети делятся на две команды, одна из которых – пираты, скрывающие «сокровища» и составляющие карту, другая – отважные искатели приключений, пытающиеся, следуя указаниям, добраться до скрытого. Особенностью таких игр является их неограниченность во времени, поскольку дети могут вернуться к началу игры, изменяя некоторые обстоятельства, проигрывая еще раз различные варианты с целью усложнения задачи или исправления допущенных ошибок.

Для активизации режиссерских игр целесообразно использовать проблемные задачи («Подумай, что необходимо строителям, чтобы построить детский сад?», «Как ты считаешь, что было бы, если бы все предметы были круглыми (квадратными)?», наводящие вопросы («Что можно взять с собой в первый класс?», «Почему нельзя долго гулять под дождем в прохладную погоду?») и др. При этом, вовлечение в игровую деятельность должно

быть тактичным, необходимо учитывать особенности каждого отдельного ребенка.

Совместные режиссерские игры предусматривают более широкие возможности для развития основ логического мышления, чем театрализованные, поскольку не привязаны к традиционным сюжетам с шаблонной атрибутикой. Эти игры уникальны, без многократного повторения одинаковых действий. В режиссерских играх ребенок чувствует себя свободно, вносит собственные элементы творчества в разыгрываемые ситуации.

Несмотря на то, что режиссерские игры представляют собой самостоятельный вид игровой деятельности старших дошкольников, они требуют тщательной организации и направления. Педагог должен привлекать детей к сотрудничеству («Давай придумаем сказку о стране Логики, кто там живет?», «Сейчас я расскажу тебе об удивительном случае, случившемся со мной, как бы ты поступил на моем месте?»), что будет способствовать развитию умения «увидеть» игру еще до ее начала.

Итак, режиссерская игра способствует развитию интеллекта. Дети учатся обобщать предметы и действия, подбирать нужные слова, ведь, увлекшись, они не замечают, что учатся, узнают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию. Режиссерские игры являются сознательной, целенаправленной деятельностью, воплощающей потребность ребенка в активности, источником получения новых знаний, углубления и обогащения опыта, а также средством формирования основ логического мышления.

Таким образом, театрализованные и режиссерские игры непринужденно и активно обогащают социальный опыт детей, формируют личностные проявления в непростых, приближенных к реальным ситуациям, умение анализировать свои поступки, выводить на основе правильных суждений несложные умозаключения и доказывать собственное мнение. Организуя театрализованные, а затем и режиссерские игры, воспитатель имеет возможность оценить способность каждого ребенка к конструктивным решениям, самостоятельность его выбора. Творческие игры способствуют развитию основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста на любом типе занятий и в повседневной жизни.

Список литературы

1. **Веракса, Н. Е.** Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления дошкольников / Н. Е. Веракса, С. А. Зададаев, З. В. Сенокосова // Вестн. Моск. городского пед. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». – 2017. – № 1(39). – С. 45–54.
2. **Гальперин, П. Я.** Лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Университет : Высш. шк., 2002. – 400 с.
3. **Грей, П.** Свобода учиться. Игра против школы / П. Грей. – М. : МАНН, 2016. – 336 с.
4. **Игра и дошкольник.** Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : сб. науч. тр. / науч. ред.: Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. – СПб. : Детство-пресс, 2004. – 192, [2] с.

5. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев ; [сост. А. Г. Асмолов, М. П. Леонтьева] ; под ред.: В. В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
6. Мисуна, С. М. Развиваем логическое мышление / С. М. Мисуна // Воспитание и обучение. – 2009. – № 2. – С. 48–52.
7. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 225 с.
8. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Shmatchenko A. A.

**Development of logical thinking
of older preschoolers through creative games**

The article is devoted to the problem of forming the foundations of logical thinking of older preschool children through creative games, the concept of «foundations of logical thinking» is disclosed, the structural components of the foundations of logical thinking of older preschoolers are considered, the need to form the foundations of logical thinking starting from preschool age is emphasized. The article reveals the pedagogical potential of creative games, in particular, theatrical and director's games, which contribute not only to the development of figurative memory, improvisation, originality and expressiveness in children, but all components of the foundations of logical thinking, examples of logical theatricalization and director's games are given.

Key words: *basics of logical thinking, creative games, theatrical and director's games, children of senior preschool age.*

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 378.015.31 : [17.022.1 : 82 (470.6)]

Якименко Людмила Николаевна,
канд. филол. наук, доцент,
и.о. зав. кафедрой начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
yakimenkol@list.ru

Духовно-нравственное воспитание студентов – будущих учителей начальных классов – средствами литературного краеведения

В статье выявлен ценностный потенциал художественных текстов, изучаемых в рамках дисциплины «Литературное краеведение», в духовно-нравственном воспитании студентов – будущих учителей начальных классов. Особый акцент сделан на пообразном и лингвистическом анализе лироэпических произведений луганской поэтессы Лидии Лазор – романа в стихах «Равноапостольная княгиня Ольга» и «Поэмы о святой великомученице Варваре». Сделан вывод о том, что главные героини этих произведений – яркие примеры художественного воплощения женских образов в современной феминной литературе, позволяющие определить чувственные и мыслительные доминанты женской натуры, наделенной христианскими добродетелями, в историческом и конфессиональном контексте.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, студенты – будущие учителя начальных классов, литературное краеведение.

Система современного высшего педагогического образования, без сомнения, призвана сформировать у будущего учителя необходимую профессионально-педагогическую компетентность как интегральное свойство личности со всей его совокупностью компетенций, раскрыть и развить способность оказывать положительное влияние на развитие и саморазвитие социально-ценностных характеристик студента. Считаем, что показателем успешности в реализации этой важной миссии является то, что студент – будущий и практикующий учитель – будет носителем и продуцентом тех духовно-нравственных ценностей, которые принадлежат к христианским добродетелям и при этом могут быть причислены и к профессионально значимым качествам личности педагога. Среди таковых назовем долготерпение, милосердие, смирение, любовь, доброту, простоту, щедрость. Приобщение студентов – будущих учителей начальных классов – к этим духовным добродетелям происходит в процессе духовно-нравственного воспитания при изучении ряда дисциплин социально-гуманитарного и филологического циклов.

Особенную актуальность это приобретает в контексте реализации «Ядра высшего педагогического образования», согласно которому

индикаторами достижения учителем общепрофессиональных компетенций является сформированность его умения моделировать воспитывающую образовательную среду, осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей, ориентироваться на образец нравственного поведения в профессиональной деятельности [3].

В целом духовно-нравственное воспитание будущего учителя начальных классов мы рассматриваем как целенаправленный процесс взаимодействия субъектов образовательного пространства – преподавателя и студента – в системе высшего образования, направленный на формирование гармоничной личности педагога, на развитие его аксиосферы путем ретрансляции духовно-нравственных и базовых национальных ценностей средствами всех дисциплин, изучаемых в образовательных учреждениях высшего образования педагогической направленности.

Вместе с тем, особое внимание хотелось бы уделить выявлению ценностного потенциала художественных произведений, принадлежащих к категории литературы родного края и изучаемых студентами направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Начальное образование» ФГБОУ ВО «ЛГПУ» в контексте усвоения ими дисциплин, входящих в «Социально-гуманитарный модуль» и «Модуль воспитательной деятельности» «Ядра высшего педагогического образования».

Описание педагогических возможностей художественной литературы в воспитании и обучении будущих педагогов начального образования, в формировании у них профессионально значимых качеств, представлено в ряде наших статей [6–10]. В процессе их написания, при анализе историографии вопроса, мы убедились, что научных исследований и методических разработок касательно использования литературы родного края в духовно-нравственном воспитании студентов – будущих учителей начальных классов – практически нет. Именно поэтому считаем важным рассмотреть эту дидактическую проблему в рамках освоения ими курса «Литературное краеведение».

Итак, обратимся к творчеству луганской писательницы – прозаика и поэтессы – Лидии Лазор, в эпических, лирических и лироэпических произведениях которой сконструирован особенный мир, «населенный» яркими феминными образами, воплощающими в себе все христианские добродетели. Объектом аксиологического анализа послужили такие лироэпические произведения Л. Лазор, как исторический роман в стихах «Равноапостольная княгиня Ольга» (2005) [2] и «Поэма о святой великомученице Варваре» (2010) [1], являющие собой релевантный сегмент современной литературной картины Луганщины.

Роман в стихах «Равноапостольная княгиня Ольга» охватывает события, происходившие в IX–X веках в Киевской Руси. Автор сумела воссоздать в слове исторические детали того периода и раскрыть жизненный путь княгини, проникновенно и волнующе описать любовь Ольги к Игорю. С особым трепетом и нежностью Л. Лазор передает внешнюю красоту героини, ее трезвый ум, строгое целомудрие, милосердие и благочестие. Вместе с тем, в поэтических строках звучит восторг, гордость и восхищением, когда автор рассказывает о твердости духа Ольги, о годах ее правления, об умении

повести народ за собой, зажечь словом патриотическую решимость в разгроме грозных врагов. Княгиня умела добиваться победы, являла собой образец верности служению Отчизне – и это импонирует автору и читателю.

Л. Лазор проникает во внутренний мир княгини, пытается описать и обосновать ее мытарства в поисках Бога истинного и оправдать борьбу с язычеством. Обретя глубокую веру во Христа, Ольга не сошла с пути истинного, а встала на апостольскую стезю, неся в сердца людей надежду на спасение. Эта надежда сквозь глубь веков сливается с чаяниями и современного человечества, доносясь до нас через молитвенное ходатайство перед Богом равноапостольной княгини Ольги [2, с. 3].

В основе «Поэмы о святой великомученице Варваре» – каноничное житие святой великомученицы Варвары, которая, как известно, вынесла нечеловеческие страдания, прошла сквозь тяжелые испытания за свою веру. Именно легенда о Варваре-великомученице – одна из самых распространенных в Древней Руси, а сама Святая – глубоко почитаема в православной Церкви: «С давних пор установилось верование в нее как хранительницу от внезапной болезни и смерти без причащения» [5]. Считается, что житие Варвары содержит некоторые элементы мифа о Данае, дочери аргосского царя Акризисса и матери Персея, которого она родила от Юпитера. И, конечно же, обращает на себя внимание «известный эпический мотив о заключенной в башню девушке-красавице» [4, с. 260].

При изучении поэмы студентами – будущими учителями начальных классов, – которые, кроме прочего, будут преподавать такую учебную дисциплину, как основы христианской этики, считаем важным рассмотреть более подробно историю Варвары в интерпретации Лидии Лазор, сравнив с каноничным вариантом ее жизнеописания христианской церковью.

Перед читателем предстает отец Варвары Диоскор «с сердцем злым и к дочке строгим» [1] и сама Варвара, которая «красою редкою цвела» [1]. Автор, характеризуя героиню, подчеркивает ее исключительность и необыкновенность: «А мысли мудростью сияли, Была по духу неземной» [1]. Варвара олицетворяла собой все христианские благодетели, даже ещё не будучи христианкой. Действительно, в каноничной истории Варвары удивляет и восхищает то, что девушка изначально была полна духовной мудрости, несвойственной юности, ведь она обрела веру в Единого Бога не после долгих поисков и метаний, а сидя в «башне вековой» [1], которую для нее построил отец. Также каноничен в описании ее приход к вере, к познанию Единого Бога: «Часами у окна стояла, Взирая на земли простор, И мир душою разбирала» [1].

Отказ от язычества стал для нее сознательным выбором – в диалоге с учителем девушка мотивирует и обосновывает свое решение:

« – Где красота исток взяла?..
И кто создал это сиянье,
Светила, глубину небес?
– То боги мир сей сотворили,
Которые в шкафу стоят,

Они дар в руки получили,
 И красоту они растят...
 – Да нет, учитель, то неправда,
 Они творенье наших рук,
 В них не течёт любви отрада,
 В них лишь металла слышен звук.
 Они мертвы, как сруб колодца,
 Творенья жизни в них же нет,
 Они не могут создать солнца,
 Красу небес и счастья свет».

Учитель предостерегает Варвару от таких размышлений, предвещая ее судьбу: «То жизнь свою ты уничтожишь, Отец за то может убить», – и советует: «Не задумывайся над светом И проще мыслями ты будь».

Как и в каноне, в поэме мы видим, что отец попытался выдать Варвару замуж, но этот путь ей был чужд и противен. Образ Варвары – это образ избранной Проведеньем, верной своим убеждениям, уверенной в своем решении посвятить жизнь Богу. На настойчивые просьбы и уговоры отца Варвара пригрозила убить себя: «Наброшу смерти я венец» [1], – пообещала девушка Диоскору, если тот будет принуждать ее к браку.

Так же, как и в каноничном житии, отец Варвары уезжает и отдает приказ построить башню. Он дает возможность Варваре общаться с людьми, в надежде, что она передумает и согласится выйти замуж. Но Варвара ближе знакомится с другими христианами, которые рассказывают ей о вере Христовой более подробно и познавательного:

«И тайно к пастырю явилась,
 Пресвитер в граде пребывал,
 Беседа сердца с ним сложилась,
 Ей про Христа он рассказал».

Понимание сути веры, любви к Богу и крещение девушки в поэме на лексико-стилистическом уровне передано пафосной старославянской лексикой, с использованием историзмов, архаизмов: «Путь истины Святой настал», «Возвала Господа душой», «Христа всем сердцем полюбила» [1]. В описании чудес, связанных с Варварой и начертанным ею крестом, доминирует инверсия, часто используемая в конфессиональном стиле речи: «Господней силой заиграла», «крест в сиянии роскошном» [1].

Это контрастирует с просторечной лексикой, при помощи которой описывается будничная жизнь Варвары, быт простых людей, ее окружение, колорит русской жизни: «Здесь Варя камушек прибрала, И с пола хлам весь убрала», «А тут слуга вбежал со страхом, Сказав: “Твой батя прикатил”», «Не медли, барышня, скорее, Сердечко болью в страхе жмёт...», «Ты что плетёшь мне небылицы? Что, полоумная, несёшь? И строить окна как в светлице Им почему указ даёшь?», «Ах, так!.. Безумная, заплачешь!.. Режь грудь, палач, ей пополам, Чего стоишь, болван, судачишь?! Дай садану ей

грудь я сам» [1]. Использование лингвистического анализа при изучении поэмы, считаем, поможет студентам проникнуться особым духом древности, прильнуть к истокам духовности, постичь идеал сохранения верности своим убеждениям, являющимся для человека значимыми константами в становлении его как гражданина и как воцерковленной личности.

Согласно житию, отец Варвары впадает в страшный гнев, узнав, что его дочь – христианка («Отец от гнева весь затрясся, Извлёк свой меч, пронзить хотел» [1]), приказывает ее пытать («Её пытать надо жестоко И к старой вере возвратить, Чтоб страх познало её око, Смогла чтоб вновь богов любить...» [1]) и, в конце концов, решается на убийство. При этом автор не обошла вниманием все чудеса, которые случались с Варварой во время ее страданий и испытаний.

Образ Варвары, очевидно, близок поэссе, в первую очередь, силой духа, с которой Варвара предана вере, и стойкостью, с которой она выносит муки. Легенда гласит, что Варвара была очень красива. Безусловно, молодой красивой девушке из богатой семьи легче выйти замуж, пройдя, таким образом, путь большинства женщин. Тем не менее, Варвара добровольно отказывается от замужества, решив посвятить себя Богу. Ее красота – отражение ее внутренней сути, ведь в душе она также прекрасна. Но, как оказалось, ее внешность – это дополнительное испытание для Святой: ее раздевают и вводят по городу обнаженной. Это унижительно для такой целомудренной девушки. Поэтому одно из чудес, явленных Богом, кроме исцеления ее ран в темнице, – это скрывание наготы, о чем упоминает и Л. Лазор:

«И мученицу вмиг раздели,
Но лёг стеною вдруг туман,
Затем лишь люди все прозрели,
Когда окутал чудо стан» [1].

Кульминация поэмы о Святой Варваре – ее предсмертный разговор с отцом. Явленное чудо не смогло заставить правителя Мартиана изменить свое отношение к христианству, скорее, он даже испугался, в душе понимая, что девушка права: «Правитель тоже заметался, Он диво-чудо увидел, Да начал злобою слагаться – Убить Варвару приказал». Согласно житию, отец сам вызвался казнить дочь, в поэме Л. Лазор Мартиан приказал Диоскору убить Варвару. Отец подошел к дочери, выхватил меч, но «страха в Варе не нашёл» [1]. Варвара обращается к отцу, призывая его опомниться:

«Покинь ты идолов творенье,
И ты со мной объединись,
Осмысли чуда ты виденье
И Христу Богу подчинись» [1].

Она напоминает ему о свершенных Господом чудесах, умоляет отца покаяться и отречься от старой веры, сравнивая ее с темницей, войти в «Господние светлицы, Тогда найдёшь расцвет душой» [1]. К сожалению,

Диоскор просьбам дочери не внимлет, более того, в его глазах она – «заблудшая овца», а прав он в своей верности языческим богам: «Нет тебе прощенья, Тебя от сердца я отнял, Твоё Невесты облаченье И в нём тебя я, дочь, проклял» [1]. Последняя просьба Варвары также была обращена к отцу: она умоляла, чтобы он «не брал огромный грех на душу» [1]. Диоскор не желал прислушаться – и казнил дочь, но за свое ужасное злодеяние был покаран Господом – испепелен молнией.

В завершении поэмы Л. Лазор придерживается «официальной» житийной версии событий: люди находили исцеление у ее мошей, а частичка ее чудотворных мошей была передана в Киев. Так вырисовывается связь этой старинной легенды с Русью, русской землей и становится понятным, почему автор на лексическом, стилистическом уровне воссоздала русский колорит, всячески подчеркивая схожесть жития и русской сказки.

Варвара, Варя – это не просто ушедшая в глубину веков, страдающая чистая, невинная девушка, а одна из наиболее почитаемых святых на Руси, наша покровительница во многих делах.

Поскольку жития святых – это не только сказания о страданиях праведных людей, а, прежде всего, поучительные истории, где святые – живой пример, образец носителя духовно-нравственных ценностей, то логичным завершением поэмы стали слова благодарности Богу за «творенье, за милость и стези простор, за свет земли, её спасенье, за то, что счастьем греет взор» [1], а также возможность узнать о судьбе Святой Варвары, для которой Бог явил чудеса, чтобы укрепить и нашу веру.

Таким образом, героини романа в стихах «Равноапостольная княгиня Ольга» и «Поэмы о святой великомученице Варваре» Лидии Лазор – Ольга и Варвара – яркие примеры литературной интерпретации женских исторических и житийных образов в современной феминной литературе, позволяющие определить чувственные и мыслительные доминанты женской природы, способной быть и красивой, и кроткой, и стойкой, и умной, и преданной своему делу, своей Родине, своей религии. Принесенная в жертву во имя всеобщего блага и во имя веры добровольно, женщина вызывает восхищение и преклонение. Именно такие образы, наделенные христианскими добродетелями – духовно-нравственными ценностями, должны стать образцом для будущих педагогов – учителей начальных классов, а сами произведения литературы родного края вдохновлять учителей на проявление лучших профессионально значимых качеств в их педагогической деятельности.

Список литературы

1. **Лазор, Л.** Поэма о святой великомученице Варваре / Л. Лазор. – Текст : электронный // Стихи.ру : [сайт]. – URL: <https://stihi.ru/2012/03/23/5008> (дата обращения: 13.09.2023).
2. **Лазор, Л.** Равноапостольная княгиня Ольга / Л. Лазор. – Луганск : Литература, 2005. – 80 с.
3. **Методические рекомендации по подготовке кадров** по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования» :

- одобрено Коллегией М-ва просвещения Рос. Федерации 25 нояб. 2021 г. – Текст : электронный // Шадринский государственный педагогический университет : [официальный сайт]. – URL: https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/04/11/metod._rekomendacii_yadro_visshego_pedagogicheskogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 13.09.2023).
4. **Творогов, О.** Житие Варвары / О. Творогов // Словарь книжников. – 2018. – Вып. 1. – С. 259–261.
 5. **Федотова, М. А.** Житие святой Варвары в Древней Руси / М. А. Федотова. – Текст : электронный // Тр. Отдела древнерус. лит. – СПб., 2003. – Т. 53. – С. 76–89. – URL: http://odrl.pushkinskiydom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=JYnd3r4vs_4%3D&tabid=2299 (дата обращения: 13.09.2023).
 6. **Якименко, Л. Н.** Аксиологический потенциал современной художественной мидл-литературы как средства воспитания педагогической любви к детям у будущих учителей начальной школы / Л. Н. Якименко // Духовно-нравственное воспитание: исторические вызовы и выбор человека : материалы VIII Междунар. науч.-образоват. конф. «Несторовские чтения» (Москва, 29 нояб. 2022 г.) / отв. ред. О. В. Розина. – М., 2023. – С. 259–272.
 7. **Якименко, Л. Н.** Воспитание любви к детям у будущих педагогов начального образования средствами современной художественной литературы (на материале романа Бернара Вербера «Империя ангелов») / Л. Н. Якименко // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : сб. науч. ст. / [редкол.: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) и др.]. – Витебск, 2022. – С. 95–102.
 8. **Якименко, Л. Н.** Воспитание у будущих учителей начальных классов любви к детям как профессионально значимого качества согласно педагогическим взглядам К. Д. Ушинского / Л. Н. Якименко // Образовательные технологии. – 2023. – № 1. – С. 7–15.
 9. **Якименко, Л. Н.** Славянские сказочно-мифологические образы как носители духовно-нравственных ценностей народа (на материале рассказа-фэнтези Евгения Чеширко «Лекарь сказочных душ») / Л. Н. Якименко // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: аксиологические основы развития дошкольного и начального образования : материалы науч.-практ. конф. (Луганск, 10–11 нояб. 2022 г.) / под ред. И. В. Чеботарёвой [и др.] ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск, 2022. – С. 284–292.
 10. **Якименко, Л. Н.** Ценностный потенциал художественной литературы в воспитании и обучении будущих учителей начальных классов / Л. Н. Якименко // Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: теория и практика : кол. моногр. / ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» ; [М. В. Рудь, Т. В. Антипова, В. Г. Божко и др. ; под общ. ред. Л. Н. Якименко]. – Луганск, 2023. – Гл. 4. – С. 151–221.

Yakimenko L. N.

**Spiritual and moral education of students - future primary school teachers –
by means of literary local lore**

The article reveals the value potential of artistic works studied in the framework of the discipline «Literary local lore» in the spiritual and moral education of students – future primary school teachers. Special emphasis is placed on the figurative and linguistic analysis of the lyroepic works of the Lugansk poetess Lydia Lazor – the novel in verse «Equal-to-the-Apostles Princess Olga» and «Poems about the Holy Great Martyr Barbara». It is concluded that the main characters of these works are vivid examples of the artistic embodiment of female images in modern feminine literature, which allow us to determine the sensual and mental dominants of female nature endowed with Christian virtues in a historical and confessional context.

Key words: *spiritual and moral education, students – future primary school teachers, literary local lore.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белых Александр Сергеевич, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Грицкова Наталия Викторовна, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск

Давыдова Людмила Николаевна, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Иваненко Анна Васильевна, старший преподаватель кафедры биологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Короткова Светлана Владимировна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Милюков Максим Николаевич, преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

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

Писаный Денис Михайлович, доцент кафедры истории Отечества ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат исторических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

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

Семенова Инна Ивановна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Сущенко Ольга Григорьевна, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

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

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

Чепурченко Елена Викторовна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Чубова Ирина Ивановна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат психологических наук, г. Луганск, ЛНР

Шишкова Наталья Викторовна, главный специалист отдела искусств и художественного образования управления культуры и туризма Министерства культуры, спорта и молодежи Луганской Народной Республики, г. Луганск, ЛНР

Шматченко Анна Алексеевна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск

Якименко Людмила Николаевна, и.о. зав. кафедрой начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

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

Учредитель и издатель сборника – ФГБОУ ВО «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 с пробелом, 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 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) и английском (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи, постановка проблемы, цель статьи, представление новизны излагаемых в статье материалов.

7. Данные о методике проводимого исследования.

8. Экспериментальная часть, анализ, обобщение, описание и объяснение полученных данных. По объему – занимает центральное место в статье.

9. Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится пристатейный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять, называть. Изложение материала статьи должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключая двойное толкование или неправильное понимание информации. Оформление текста должно соответствовать литературным нормам, быть лаконичным, тщательно выверенным.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Авторы научных статей несут всю полноту ответственности за достоверность сведений, авторскую принадлежность представленного материала, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники, приведенные инициальные сокращения.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора присланных материалов, их рецензирования и редактирования без изменения научного содержания авторского варианта. Принятые к публикации научные статьи включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает

ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского государственного педагогического университета» как на первоисточник.

После выхода в свет печатной версии научного сборника, его полнотекстовые электронные копии размещаются в базе данных Научной библиотеки, а также на официальном сайте Луганского государственного педагогического университета в формате pdf. Электронные материалы могут копироваться по электронным сетям и распечатываться авторами для индивидуального пользования с указанием выходных данных сборника.

Согласие автора на публикацию статьи, данное в заявке, рассматривается и принимается редакцией сборника как его согласие на размещение предоставленных авторских материалов в свободном электронном доступе.

В заявке авторы должны подать следующую информацию:

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

*Редакция Вестника
Луганского государственного
педагогического университета*

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 1

Педагогические науки.
Образование

Сборник научных трудов

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

Подписано в печать 05.09.2023. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 10,08.
Тираж 20 экз. Заказ № 86.

Издатель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-2-58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru