

Научное издание

# ВЕСТНИК

Луганского государственного  
педагогического университета

Серия 1

Педагогические науки  
Образование

№4(109)  
2023



№4(109) • 2023 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



**КНИГА**

Издатель ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011, т/ф +7 857-258-03-20

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  
№ 4(109) • 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. № 4(109) / гл. ред. Т. Т. Ротерс ;  
вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Е. В. Чепурченко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». –  
Луганск : Книта, 2023. – 98 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 № 6 от 25 декабря 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.** Постановка смысложизненных проблем – форма развития мировоззрения 5

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

- Безбородых С. Н.** Технология формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы 12
- Пантыкина Н. И.** Арт-технологии как эффективное средство организации творческой и самостоятельной деятельности студентов в учебном процессе 17
- Харченко Л. И., Бущик Е. А.** Особенности использования CLIL технологии при обучении иностранному языку в высшей школе 23
- Якименко Л. Н.** Теоретико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к осуществлению исторического просвещения младших школьников (на материале художественной литературы) 28

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА.

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Киселева Г. Н.** Педагогические инновации как фактор повышения эффективности образовательного процесса 35
- Кравчишина Е. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования 40
- Лабезная Л. П.** К проблеме эмоционального выгорания педагогов высшей школы 48
- Семенова И. И.** Программы подготовки в области туризма в системе высшего образования Турции 53
- Сущенко О. Г.** Ценностные основания педагогической системы П. П. Блонского 62

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Лобанова А. Н.** Нравственно-воспитательный потенциал педагогического наследия В. П. Вахтерова при обучении чтению младших школьников (на материале учебников «Мир в рассказах для детей») 67

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

- Божко В. Г., Пritула О. Ю.** Кураторская деятельность как средство формирования ценностных приоритетов будущих учителей начальных классов 74
- Петруня О. М., Суворова-Григорович А. А.** О распространенности и признаках адаптационных расстройств у студентов высших учебных заведений 81

<b>Суворова-Григорович А. А.</b> Психологическая и психиатрическая квалификация агрессии, агрессивного и диссоциального поведения, несоциализированного расстройства поведения несовершеннолетних студентов высшего учебного заведения	87
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	93
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	94

---

---

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.015.31:140.8

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

### **Постановка смысложизненных проблем – форма развития мировоззрения**

*В статье обосновывается функциональная мировоззренческая структура. Выделение её компонентов позволяет по-новому взглянуть на эволюцию мировоззрения студента и связать её с профессиональной, личностной, культурной самоидентификацией.*

**Ключевые слова:** мировосприятие, мироощущение, миропонимание, мирозерцание, мироотношение.

Являясь общим пониманием мира и места человека в нем, мировоззрение определяет разнообразные ориентиры индивида в окружающей действительности. Они включают личностное, профессиональное самоопределение, культурную, этническую национальную идентификацию, способ описания, освоения действительности. Мировоззрение становится ведущим фактором регуляции поведения человека в окружающем мире.

Статические компоненты мировоззренческой структуры и динамические характеристики мировоззрения не могут непосредственно регулировать деятельность человека, потому что, во-первых, высокий уровень обобщения позволяет им решать смысложизненные вопросы, а регуляция поведения требует конкретизации; во-вторых, они совершают развитие мировоззренческой системы, то есть обеспечивают её самоидентичность, соответствующим образом перерабатывая и интерпретируя полученную информацию и накопленный жизненный опыт.

Иными словами, для реализации функции регуляции поведения человека мировоззрение должно быть конкретизировано через ряд категорий, охватывающих все разнообразие отношений человека и окружающей действительности. Сущность этих категорий заключается не в их логико-гносеологической последовательности (хотя в этом плане их так же можно интерпретировать). Проблема заключается в том, что неразвитые формы мировоззрения также регулируют поведение человека, как и развитые. Итак, каждая из этих категорий выполняет сложные синтетические функции, удовлетворяя потребность человека в постановке и в ответах на вопросы о своём месте в мире, формулирует его основные жизненные принципы. Эти категории позволяют взглянуть на мир и человека, на их взаимосвязь как на целостность природной и социальной действительности; они определяют их специфику и компоненты не только как определенную форму сознания, но и в плане углубленности и деятельности человека в социоприродной среде.

Саморазвитие живой и самоидентичной мировоззренческой системы происходит в процессе оформления функциональных мировоззренческих структур, к которым относятся мироощущение, мировосприятие, миропонимание, мировоззрение, мироотношение. В каждом конкретном случае в индивидуальном мировоззрении эти компоненты могут быть выражены по-разному. Каждый из них может не достигать высокого уровня развития (тогда другие компенсируют этот недостаток). Возможно также, что какого-то компонента мировоззренческой культуры может не хватать, но мировоззрение будет выполнять регулятивные функции, удовлетворять потребности человека в формулировании и ответах на смысложизненные вопросы в том случае, если функциональная мировоззренческая система ориентирована на организацию и совершение духовно-практической деятельности человека.

Регулятивные возможности функциональных компонентов мировоззрения проявляются в постановке жизненных проблем. Их содержание – необходимость культурной, жизненной и профессиональной идентификации, сформулированной в общем виде. На этой основе формулируется конкретная жизненная задача, непосредственно влияющая на поведенческие структуры, то есть, культурное, жизненное и профессиональное самоопределение.

Формулирование проблемы и конкретизация её в задачу не укладывается в дидактические схемы, а характеризуется заданностью, детерминированной спецификой функциональных мировоззренческих структур. Она определяет соотношение духовно-теоретической и духовно-практической деятельности человека, его погруженность в свой внутренний мир или окружающую действительность, соотношение творчества и потребления, поставленных жизненных целей и способов их достижения.

Степень развития каждого из функциональных компонентов мировоззрения, характер их связей и взаимодействия определяет специфику мировоззрения, будет ли оно повседневно-массовым, мифологичным, теоретическим, реалистичным и т. п. Следует определить, что научность мировоззрения не может быть признаком его развития, потому что, во-первых, наука устанавливает истину, а мировоззрение ставит проблемы, регулирующие поведение человека; во-вторых, не всякий человек постигает науку в достаточном объеме, а мировоззрение в той или иной степени сформировано у каждого индивида; в-третьих, наука познает что-то новое, а мировоззрение констатирует действительность на основе здравого смысла и жизненного опыта, что демонстрирует его самодостаточность.

Иными словами, мировоззрение синтезирует объективное и субъективное, логико-эвристический и нравственно-эстетический аспекты внутренней и практической деятельности человека. Их духовно-практическое значение может быть раскрыто, исходя из гносеологической и элементарно-уровневой структуры (знания, убеждения, ценности, и деалы). Механизмы регуляции поведения человека может раскрыть функциональная мировоззренческая структура, интегрирующая способ описания, освоения и деятельности внутренней и внешней, практической и теоретической. Так снимаются противоречия между повседневным и научным подходом к разным явлениям внутреннего мира человека и окружающей его действительности.

Характер, специфика и направленность мировоззренческой деятельности определяют функциональную мировоззренческую структуру, взаимодействие и возможности её компонентов. С этой точки зрения критерием развития функциональной структуры являются мировоззренческие продукты.

Для характеристики отдельных компонентов функциональной мировоззренческой структуры является действительность, окружающая человека, как предмет духовно-теоретического и духовно-практического освоения. С этой точки зрения функциональная мировоззренческая структура раскрывает не только интересы и ценности человека, что присуще мировоззрению в целом и его динамичным характеристикам, но и представляет собой вектор, направленный за границы мировоззрения, в будущее, раскрывает технолого-орудийную вооруженность человека, конкретные механизмы, способы деятельности и отношения человека с природой и социумом, базирующиеся на ней.

Условием нормальной деятельности функциональной мировоззренческой структуры является не столько приобретение научных знаний, сколько формирование собственного личностного отношения к предметам, явлениям, событиям окружающего мира. Это, в свою очередь, допускает развитие критических способностей человека, этической и эмоциональной сферы, жизненного и профессионального самоопределения как мотива активной деятельности.

Другим условием продуктивности функциональной мировоззренческой структуры является её субъективность. Мировоззренчески осмысленные предметы и явления не тождественны предметам и явлениям окружающего мира, а выражают личное отношение человека к ним. Само по себе – это достаточно высокий уровень развития мировоззрения, позволяющий выделить в окружающей действительности личностно ценные и значимые аспекты, найти свое место в осмысленном мире и организовать на этой основе духовно-практическую деятельность. Признаком эффективности функциональной мировоззренческой культуры становится претворение мировоззренческих принципов в принципы жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

Сказанное позволяет констатировать, что в функционально-мировоззренческой структуре более рельефно и значимо представлен субъективно-личностный компонент.

В структуре идеалов, ценностей, убеждений значительное место принадлежит информации. В функционально-мировоззренческой структуре значительную роль играет данность (интеллектуальная, нравственная и эстетическая привлекательность) и способность (продуктивная деятельность человека в социуме). С этой точки зрения субъективность функциональной мировоззренческой системы должна удерживаться на линии, обеспечивающей продуктивность теоретической и практической деятельности. Культурная и профессиональная ориентированность функциональной мировоззренческой структуры реализует эту задачу.

Индивидуально-субъективный аспект функциональной мировоззренческой структуры не может рассматриваться как постоянная величина. Одной её стороной является самотождественность, обеспечивающая

жизненную, профессиональную и т. п. идентичность. Другой – развитие в этих рамках своих личностных способностей и возможностей. С субъективной точки зрения, изменения личностной позиции в мире идут двумя путями: во-первых, как изменение мира и связанная с этим коррекция мировоззрения в целом, и, во-вторых, как разработка и реализация личностного замысла, творческого акта в ходе жизни и профессиональной деятельности. Функциональная мировоззренческая структура усиливает универсальный характер личности человека, она в реальной деятельности демонстрирует общность человека и социально-природной среды, в основе которой лежит деятельность, формирующаяся на основе жизненных принципов, которые, в свою очередь, формулируются в ходе синтеза знаний, представлений об окружающем мире, себе самом и своем месте в окружающей действительности и самоощущения человека.

Функциональные компоненты мировоззренческой структуры придают мировоззрению практическое содержание и значение. Это качество его функциональных компонентов определяет их стойкость как основу личности. Индивидуальный характер мировосприятия, мироощущения, миропонимания, мировоззрения и мироотношения влияют на интеллектуальные, этические, эстетические и религиозные потребности человека. Возможности их удовлетворения конкретизируются в личностные и социальные ориентиры, осознаваемые как жизненная проблема. Последняя, в свою очередь, трансформируется в жизненную задачу, включающую культурное и профессиональное самоопределение.

Постановка и решение проблемы духовного самоопределения проектируется в функциональные компоненты мировоззрения, а они создают мировоззренческие ориентиры. Последние включают знания и представления об окружающей действительности, прогноз её развития, понимание своего места в мире и её динамику, свой собственный образ и индивидуальную эволюцию. Взаимодействие человека с окружающим миром и другими людьми – существенный аспект мировоззренческих ориентиров. Именно эти их качества непосредственно влияют на степень гуманизации общественных отношений, соотношение интересов отдельных общественных групп и социального целого, воли и ответственности, творческого и репродуктивного характера деятельности.

Разнообразная и разноплановая мировоззренческая деятельность, детерминированная определенными мировоззренческими ориентирами, имеет конкретные жизненные проявления, выражающиеся в мировоззренческих продуктах. Один из них – представление о себе самом и своем месте в мире. Активность и динамика атрибутивно свойственны мировоззренческой функциональной структуре. Поэтому представления и образы деятельности также являются производными мировоззренческих ориентиров. Иными словами, образы и картины будущего включают прогноз о смене социальной и природной действительности, человеке, его месте, орудийно-технологические возможности, выросшие в изменившемся мире. Технологические перспективы человека и человечества также можно рассматривать как мировоззренческие ориентиры, включающие не только взаимосвязь индивида с социальной и природной средой, но и отношения между людьми.

Мировоззренческое осмысление орудийно-технологической вооруженности человека расширяет духовно-мировоззренческие перспективы. Будучи опосредующей структурой в «диалоге между «я» и «мы», способствует нахождению смысла человеческого существования» [2, с. 233]. Мировоззренчески осмысленная техника и технология не только демонстрируют общность человечества, складывающуюся в процессе жизнедеятельности отношений между людьми, но и ведущую мировоззренческую идею прогресса, «связанную с наследственным развитием истории, с наследованием и накоплением опыта» [1, с. 27].

Мировоззренчески осмысленная орудийно-технологическая вооруженность человека создает перспективы его развития, открывая новые горизонты деятельности, а, следовательно, и будущего. Обогащение смысла существования идет двумя путями: во-первых, как мировоззренческое выражение универсального, уникального и творческого характера практической деятельности человека, ориентированного на достижение мировоззренческих и смысложизненных целей и, во-вторых, как интеграция в этом планируемом движении к будущему сформированных идеалов Истины, Добра и Красоты. Функциональные мировоззренческие структуры обеспечивают поступательность, направленность и тождественность образования и прогресса.

Функциональные мировоззренческие структуры позволяют разделить жизнь человека на духовные и практические аспекты. Это разделение условно, в том или ином виде духовность всегда присутствует в практической деятельности человека. Говоря о практической деятельности, мы имеем в виду решение конкретных жизненных задач. Однако такое разделение позволяет раскрыть принципиальные механизмы конструирования будущего, вычленение желаемого и достижимого, сиюминутного и неизбежного. Это, в свою очередь, позволяет конструировать образы человека, мира и собственной жизнедеятельности. Образы мира и жизнедеятельности отличаются большей динамичностью и конкретностью, которые детерминированы постоянным возрастанием орудийно-технологической вооруженности человека.

Значение функциональной мировоззренческой структуры определяется тем, что каждый её компонент охватывает разные стороны и аспекты духовно-мировоззренческой деятельности. Она является не только основанием цели, механизмом планирования и прогнозирования развития человека и изменения окружающей социальной и природной среды, синтезирования образов и картин сегодняшнего и будущего мира. Функциональная мировоззренческая структура определяет практический характер мировоззрения, его направленность, что, в свою очередь, конкретизирует жизненную и профессиональную позицию. Возможности функциональной мировоззренческой структуры определяются, во-первых, обобщенным осознанием окружающей действительности, самого себя и своего места в ней, что свойственно мировоззрению в целом и его статичным и динамичным характеристикам и, во-вторых, способствуют осознанию жизненных и профессиональных целей, способов, средств и методов жизни и профессиональной деятельности.

Особенность функциональной мировоззренческой структуры заключается в том, что, с одной стороны, постановка жизненных и

профессиональных целей, сбор средств, методов и путей их достижения является проявлением духовного развития человека. С другой стороны, функциональная мировоззренческая структура вводит особенные характеристики деятельности человека в социокультурный и цивилизационный контекст, что способствует их конкретизации на практике.

Введение в поле функциональной мировоззренческой структуры культурных и цивилизационных универсалий, фундаментальных человеческих ценностей, принципов жизнедеятельности и профессиональной деятельности позволяет установить, что она является механизмом постановки профессиональных и жизненных проблем на методологическом уровне. Её локализация в социокультурном и цивилизационном пространстве, потребности и необходимость действия в реальном мире ставят перед человеком проблему выбора цели, средств и методов её достижения. Конкретизация этих проблем в конкретных условиях является оформлением жизненной и профессиональной задачи, требующей от человека поступка. Иными словами, функциональная мировоззренческая структура связывает духовность и поступок, придает ему содержание, наполняет жизнедеятельность человека и его профессиональную деятельность высоким духовным смыслом.

Функциональная мировоззренческая структура разворачивается в системе «личность – смысловая сфера». Её продуцирование определяется личностными особенностями человека (возраст, профессиональное самоопределение, жизненный и профессиональный опыт, направленность, образовательный и квалификационный уровень). С этой точки зрения функциональная мировоззренческая структура наиболее приближена к практической деятельности человека, потому что теснее иных мировоззренческих структур связана с личностными характеристиками. Взаимодействие личностных и функциональных мировоззренческих структур создает основу для осознанной индивидуальной духовно-практической деятельности.

Возникновение образов и картин окружающего мира и будущего как продуктов функциональной мировоззренческой структуры, находясь в смысловой сфере, отвечает на смысло-жизненные вопросы и удовлетворяет мировоззренческие потребности личности. Продукты функциональной мировоззренческой структуры являются результатом творческого акта личности, а сама функциональная мировоззренческая структура демонстрирует механизмы и инструменты этого творчества.

В конструировании и синтезировании образов и картины настоящего и будущего можно выделить объективную и субъективную стороны. Объективная связана с ориентацией на достижение идеалов Истины, Добра и Красоты. Они общественно санкционированы и личностно приняты. Последнее не отрицает их коррекции. Субъективная сторона связана с орудийно-технологической вооруженностью человека, то есть его индивидуальными возможностями, состоит в освоении и реализации этих идеалов, в движении к ним. Речь идет об их освоении, то есть об уровне овладения личности культурой. Последнее проявляется в следующих аспектах: а) степень раскрытия культурного содержания бытия; б) основания и уровень деятельности личности; в) гуманистическая направленность

этих процессов, когда культурные и технологические основы существования человечества являются показателем и перспективой развития человека и демонстрируют основные характеристики общественных и межличностных отношений.

#### Список литературы

1. **Культура и развитие человека** : очерк филос.-методол. проблем / В. П. Иванов, В. П. Козловский, Е. К. Быстрицкий, В. А. Малахов. – Киев : Наукова думка, 1989. – 320 с. – ISBN 5-12-001033-4.
2. **Формирование мировоззренческой культуры молодежи** / [В. Г. Табачковский, Н. И. Соболева, М. А. Булатов и др. ; отв. ред. В. Г. Табачковский]. – Киев : Научная мысль, 1990. – 308 с. – ISBN 5-12-001767-3.

Belykh A. S.

#### Setting meaningful life problems is a form of worldview development

*The article substantiates the functional worldview structure. The selection of its components allows us to take a fresh look at the evolution of the student's worldview and link it with professional, personal, and cultural self-identification.*

**Key words:** *worldview, worldview, worldview, worldview, worldview.*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378.011.3-051 : 373.3- 027.561

Безбородых Светлана Николаевна,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
snb.lug@mail.ru

### Технология формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена поиском условий и создания соответствующей технологии формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы. Установлено, что технология формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы может быть представлена в три этапа. Доказано, что предложенная технология формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы является инновационной, так как, во-первых, основывается на понимании «конкурентоспособности» как междисциплинарного понятия; во-вторых, соответствует признакам, выделяющим модели и системы инновационного класса; в-третьих, учитывает принципы проектирования инновационной образовательной среды.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, технология, педагогическая технология, формирование конкурентоспособности, будущий учитель начальной школы.

Понятие «конкурентоспособность» относится к числу наименее разработанных в философской, психологической, педагогической, экономической литературе. Заметим, что термин «конкурентоспособность» как научное понятие появился в отечественной педагогической науке в конце XX века.

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования конкурентоспособности у будущих специалистов в основном рассматривается в области экономики, менеджмента, производства и выступает как интегральное качество развития рыночных отношений и важный фактор управления персоналом в условиях рынка. В контексте проблем педагогики профессионального образования процесс формирования конкурентоспособности будущих специалистов раскрыт в социальном, экономическом, организационном и педагогических аспектах, что освещено в исследованиях В. И. Андреева, С. Я. Батышева, Т. Л. Безруковой, А. А. Кирсанова, Ф. Р. Туктарова, Э. Р. Хайруллиной и др. Психологические аспекты развития и становления конкурентоспособности специалистов

представлены в работах Л. П. Лазарева, Л. М. Митиной, И. П. Саратцевой и т. д.

По нашему мнению, конкурентоспособность является многовекторной, полифонической, интегративной социально детерминированной характеристикой специалиста, развитие которой обусловлено внешними факторами (тенденции развития рынка труда, конкретная социокультурная ситуация, менталитет) и внутренними условиями (иерархия потребностей, ценностные ориентации, поведенческие стратегии); конкурентоспособный педагог – это человек, который благодаря личностным и профессиональным качествам способен выстоять и победить в конкурентных отношениях на рынке образовательных услуг.

Приоритетным для нашего исследования является поиск условий и создание соответствующей технологии формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы.

Поэтому цель статьи – научное обоснование содержания технологии формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы.

Для достижения цели будем придерживаться следующей логики: сначала обоснуем базовое понятие изучаемого феномена – «педагогическая технология», а затем представим теоретическую модель технологии формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы.

Доказано, что технология (от греческого *technē* – искусство, мастерство, умение + *logos* – учение) – система знаний о способах и средствах качественного преобразования объекта [2].

Отметим, что обобщенное понятие «технология» имеет три основных аспекта: 1) научный – теоретическое решение конкретной проблемы, основанное на достижениях психолого-педагогической теории и практики; 2) формально-описательный – это модель, описание целей, содержания, методов и средств, алгоритмов действий, используемых для достижения запланированных результатов; 3) процессуально-действенный – непосредственно процесс осуществления, последовательность и порядок функционирования всех его компонентов, включая субъектов и объектов деятельности в реальной практике.

Существует много подходов к определению термина «педагогическая (образовательная) технология»: инструментальный, процессуальный, личностный, системный [2, с. 168]. Большинство исследователей рассматривают технологию с точки зрения системного подхода как системную совокупность средств и методов, установок, используемых для достижения педагогических целей [2; 4]. Так, Б. Т. Лихачев [2] определяет педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, формирующих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она является организационно-методическим инструментарием педагогического процесса. По мнению И. П. Волкова, педагогическая технология – это описание процесса планируемых результатов обучения [1]. Г. К. Селевко считает, что педагогическая технология представляет системную совокупность и порядок функционирования всех личных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [3].

Педагогическая технология имеет цель (образование условий успешного саморазвития и самореализации личности) и педагогическое содержание (направления, формы, методы, средства) решения проблемы. Конечно, педагогическое содержание, формы, методы и средства основываются на психологических началах.

Технологию формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы мы нашли возможным представить по трем этапам. Раскроем каждый из этих этапов.

*Первый этап формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы – информационный* – охватывает 1-й и 2-й годы обучения. Главная его функция – мотивационная и активизирующая. Он преподносится как этап изучения дисциплин общей профессиональной направленности. Цель этого этапа состоит в адаптации студентов к условиям жизни и обучения в педагогическом университете; формировании специальных умений и навыков умственного труда; формировании устойчивого интереса и положительной мотивации к педагогической профессии; овладении педагогическими ценностями, нравственными знаниями, автоматизации первичных общественно-педагогических умений в системе внеучебной общественной работы и педагогической практики; выявлении интересов и склонностей студентов, свидетельствующих об их всестороннем развитии; осознании студентами собственной ответственности за качественное и результативное исполнение их профессиональных обязанностей. К сопроводительным педагогическим технологиям, которые будут способствовать этому процессу, отнесены акмеологические, диалоговые, проектные, рефлексивные технологии, благодаря которым студенты могут попытаться разрешать сложные конфликтные ситуации, делать рефлексивный анализ каждого морально-нравственного случая. Методы и формы организации: опрос, ранжирование, проект, упражнения по методу психоанализа, видео-лекция, личностно ориентированная лекция, направленная на формирование конкурентоспособности личности будущего педагога и т. д.

В ходе педагогической практики студенты могут наблюдать за деятельностью педагогов, анализировать эффективность ее выполнения. Это способствует развитию мотивации к овладению технологиями успешного взаимодействия с разными субъектами будущей профессиональной деятельности и таким образом активизирует процесс формирования у студентов конкурентоспособности.

*Второй этап формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы – операционно-процессуальный (основной)* – происходит на 3-м году обучения. Главная его функция – интегративная, организующая. Вторым этапом характеризуется углубленным изучением педагогических дисциплин. Цель этапа – приобретение знаний концептуальных идей на разных этапах исторического развития философской мысли; осознание сущности, составных элементов феноменов «конкурентоспособность», «конкурентоспособный педагог», «конкурентоспособность педагогов»; овладение методами и приемами диалогического, субъект-субъектного общения; главных теоретических концепций и направлений профессионально-педагогической деятельности, соответству-

ющей морально-нравственным нормам. Среди сопроводительных технологий, которые целесообразно прежде всего использовать на этом этапе, выделим диалоговые, игровые, кейс-технологии, портфолио – как способствующие развитию коммуникативных, организаторских способностей, рефлексии собственной деятельности. Методы и формы организации: игровой, кейс-метод, моделирование, дискуссия, создание проблемных ситуаций, личностно ориентированная лекция, семинарское и практическое занятие.

Важным на этом этапе является прохождение студентами производственной практики, в ходе которой они могут реализовать приобретенные знания в практической плоскости будущей профессиональной деятельности.

Результатом операционно-процессуального этапа является осведомленность о развитии конкурентоспособности – как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения практической профессионально-педагогической деятельности.

*Третий этап – репродуктивно-творческий – 4-й год обучения.*

Главная функция этапа – диагностическая, коррекционная, прогностическая. Цель этапа: систематизация уже полученных знаний, умений, навыков взаимодействия; углубление творческой подготовки специалиста; шлифование его профессиональной готовности; завершение процесса изучения способностей и склонностей студентов к поисковой деятельности; коррекция личностных свойств с внедрением творческого подхода. Сопроводительные технологии формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы на этом этапе – акмеологические, рефлексивные, герменевтические, обуславливающие проявление личностных качеств, продуцирование коммуникативных, организаторских, рефлексивных способностей в практической плоскости профессионально-педагогической деятельности. Методы и приемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов на этом этапе – психолого-педагогическое содействие поисково-творческой и исследовательской деятельности, видеопрезентация, создание проблемных ситуаций.

Поскольку метод и форма взаимосвязаны компонентами учебного процесса, а метод базируется на выбранных формах, соответствие друг другу является обязательным условием их использования. Очевидным требованием к методам обучения является их комплексное использование, гибкое варьирование различных учебных задач. Комплексность использования методов, приемов обучения мы рассматриваем как составляющую сущности педагогической технологии: «сочетание цели, форм, методов, средств, методик», «совокупность всех средств», «системное использование». В соответствии с этой позицией мы предлагаем комплексное использование различных форм, методов, средств, приемов в процессе формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы в процессе профессиональной подготовки.

Подытоживая вышеизложенное, можем сделать вывод, что предложенная технология формирования конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы является инновационной, поскольку, во-первых, основывается на понимании «конкурентоспособности» как междисциплинарного понятия; во-вторых, соответствует признакам,

которые должны отличать модели и системы инновационного класса; в-третьих, учитывает принципы проектирования инновационной образовательной среды (О. В. Чернова, И. Г. Шендрик). Перспективу дальнейших исследований обуславливает обоснование форм и методов эффективной работы по формированию конкурентоспособности у будущего учителя начальной школы.

#### Список литературы

1. **Волков, И. П.** Цель одна – дорог много : проектирование действий обучения : кн. для учителя : из опыта работы / И. П. Волков. – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с. – ISBN 5-09-002775-7.
2. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов, педагогов, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт-М, 2001. – 607 с. – ISBN 5-94227-099-6.
3. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – ISBN 87953-127-9.
4. **Чернова, О. В.** Проектирование образовательной среды : учеб. пособие / О. В. Чернова, И. Г. Шендрик. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 93 с. – ISBN 978-5-8050-0298-5.

**Bezborodykh S. N.**

#### Technology of formation of competitiveness of future teacher of primary school

*The relevance of the material set out in the article, due to the search for conditions and the creation of appropriate technology for the formation of competitiveness of future teacher of primary school. It is established that the technology of formation of competitiveness of future teacher of primary school can be submitted in three stages. The first stage of formation of competitiveness of future teacher of primary school is information. The second stage of formation of competitiveness of future teacher of primary school is operational and procedural (basic). The third stage is reproductive and creative.*

**Key words:** *competitiveness, technology, pedagogical technology, competitiveness formation, future teacher of primary school.*

**Пантыкина Наталья Игоревна,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры английской и восточной  
филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*pantykina.natalia@yandex.ru*

## **Арт-технологии как эффективное средство организации творческой и самостоятельной деятельности студентов в учебном процессе**

*В статье рассматривается применение арт-технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранных языков. Автор определяет виды и формы работы в качестве организации творческой и самостоятельной деятельности студентов. Приводятся примеры нестандартного занятия с применением арт-технологий для формирования готовности будущих учителей иностранных языков реализовать полученные знания в своей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** арт-технологии, самостоятельная деятельность, творчество, учебный процесс, иностранные языки.

Инновационные технологии в процессе подготовки будущих учителей иностранных языков занимают важное значение, так как с помощью таких технологий формируется комплекс общекультурных компетенций, необходимых для осуществления межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации. Для успешного владения иностранным языком, по нашему мнению, необходимо использовать арт-технологии, под которыми понимаем совокупность форм, методов, приёмов, применяемых на основе взаимодействия субъектов обучения с различными видами искусства, как средство эффективного достижения поставленных образовательных целей. Исходя из этого, проблема применения арт-технологий в организации творческой и самостоятельной деятельности студентов является актуальной.

Целью данной статьи является анализ использования арт-технологий студентами в учебном процессе для организации творческой и самостоятельной деятельности.

На сегодняшний день, несомненно, преподавателям необходимо уделять внимание творческой и самостоятельной работе студентов, которая направлена на привлечение будущих учителей к разнообразной инновационной деятельности, что позволяет более сознательно самореализовать приобретенные знания и умения в педагогическом процессе [3].

По нашему мнению, в учебном процессе внедрение различных видов арт-технологий является важным элементом для будущих учителей иностранных языков. Так, в рамках дисциплины «Методика преподавания английского языка» студентам на занятии предлагается раскрыть особенности использования такого вида арт-технологий, как театрализованная

деятельность. Выступая в качестве средства обучения иностранным языкам, студенты реализуют ряд образовательных и воспитательных задач, направленных на развитие языковых способностей, а также формируют ценностное отношение к лингвокультурному наследию стран с применением арт-технологий [4]. Например, студентам, которые изучают японский язык, можно предложить постановку, связанную с легендой о Момотаро. С китайской культурой возможно представить легенду о богине Луны Чан Э, а также фрагмент из юаньской пьесы «Убить собаку, чтобы образумить мужа».

Цель такого занятия заключается в закреплении системы приобретенных знаний и сформированных умений в области театрального искусства, специфики владения особенностями актерской и режиссерской деятельности, формировании навыков самостоятельного обеспечения технического процесса создания театральной постановки, импровизации, спектакля.

Разговаривать, общаться означает в определенной степени играть роль, и это зависит от различных обстоятельств и коммуникантов. В подготовке любой пьесы студенты изучают не только текст, но и жесты, мимику, сопровождающие его. Поэтому применение паралингвистических средств неизбежно. А это, соответственно, ставит студента в конкретную, приближенную к реальному общению ситуацию. Поэтому студенты охотно выбирают определенные роли и погружаются в «реальное» общение. Кроме того, практика показывает, что в течение общих репетиций студенты повторяют не только текст своей роли, но и без труда запоминают роль своих партнеров, а часто и весь текст пьесы [1].

Данное мероприятие позволило будущим учителям за короткий промежуток времени раскрыть себя, то есть развить все качества гармоничной личности: воображение, фантазию, память, ораторское искусство, мастерство общения, коммуникабельность, интуицию, чувство уверенности в принятии нестандартных решений, их воплощении. Систематическая тренировка студентов в решении творческих задач и педагогических ситуаций, активное участие в работе над творческими упражнениями, тренингами, сценическими этюдами и предложенными ситуациями позволяет сформировать у них готовность к творческой педагогической деятельности [5]. Таким образом, применение арт-технологий, в частности театрального искусства, в обучении иностранному языку способствует коммуникативной направленности в учебном общении, укреплению мотивации и развитию творчества и самостоятельности.

Следующий аспект, на котором стоит остановиться, – это самостоятельная работа, которая является неотъемлемой частью обучения и дисциплины «Методика преподавания английского языка». На этот вид работы отводится до 50% от общего объема часов. В процессе самостоятельной индивидуальной работы студенты изучают углубленно рекомендуемые разделы учебного материала, выполняют предложенные им задания.

На самостоятельное изучение выносятся задания, направленные на: работу с электронными образовательными ресурсами; овладение и закрепление основной терминологии по направлению; умение пользоваться специальной литературой как способом приобщения к последним мировым научным достижениям в профессиональной сфере; использование инновационных технологий в учебной и внеучебной деятельности.

Самостоятельная работа может быть аудиторной (выполнение отдельных заданий на занятиях) и внеаудиторной.

Выделим следующий перечень заданий для самостоятельной работы: 1) подготовить презентации по изучаемым темам; 2) конспект научно-методических статей; 3) провести фрагмент занятия с использованием интерактивных форм обучения; 4) разработать фрагмент занятия с использованием арт-технологий; 5) составить раздел электронного учебника; 6) вести блог, написать статью в блоге; 7) подготовить научную статью на конференцию.

Для выполнения самостоятельной работы используются: учебники, учебные пособия, научно-методическая литература; мультимедийные средства: работа в сети Интернет (использование обучающих программ и учебных сайтов, электронных образовательных ресурсов); аутентичные материалы; видеоматериалы; музыка, живопись.

С целью реализации творческой и самостоятельной работы студентов в ходе дисциплины «Методика преподавания английского языка» предлагалось провести нестандартное занятие с применением арт-технологий. Именно такие занятия содержат элементы новых технологий, и при условии объединения их в определенную систему, основанную на глубоком знании потребностей, интересов и способностей учащихся, они могут стать действительно инновационными.

Для начала определим классификацию нестандартных занятий, презентованную Н. П. Волковой. К нестандартным занятиям относятся:

1. Занятия содержательной направленности. Основным компонентом являются отношения между учениками, которые основаны на содержании программного материала.

2. Занятия на интегративной основе. Имеют целью представление материала нескольких тем блоками, рассмотрение объектов, явлений в их целостности и единстве. Проводят несколько учителей, один из которых ведущий. Сочетают различные предметы: историю и музыку, географию и иностранный язык.

3. Занятия межпредметные: ставят цель «спрессовать» родственный материал нескольких предметов.

4. Занятия-соревнования. Предполагается разделение детей на группы, которые соревнуются между собой, создание оценочной или экспертной группы, проведение различных конкурсов, оценки их результатов, начисление определенного количества очков за правильность и полноту ответов. Среди них КВН, аукционы, турниры, викторины, конкурсы.

5. Занятия общественного смотра знаний. Характеризуются обработкой сложных разделов учебной программы, отсутствием субъективизма оценки, потому что экспертами выступают ученики, взрослые, родители. Побуждают к активной самостоятельной познавательной деятельности, изучению дополнительной литературы. Проводят в конце учебного года. Это творческие отчеты, зачеты, экспромты, консультации, взаимообучение, консилиумы.

6. Занятия с коммуникативной направленностью. Предусматривают использование максимально разнообразных языковых средств, самостоятельную проработку материала, подготовку докладов, выступления перед аудиторией, обсуждение, критику или дополнения оппонентов. Способствуют

развитию коммуникативных умений, навыков самостоятельной работы. Подготовка докладов развивает мышление, пробуждает интерес, превращает утомительное повторение в увлекательное сопоставление точек зрения. К ним относят устные диспуты, пресс-конференции, репортажи.

7. Театрализованные занятия. Проводятся в условиях действующих программ и отведенного учебным планом времени, вызывают эмоции, возбуждают интерес к обучению, опираясь преимущественно на образное мышление, фантазию, воображение учащихся. Это спектакли, концерты.

8. Занятия-путешествия, исследования. Удовлетворяют интересы обучающихся, чьи идеалы отличаются романтизмом, фантазией. Связаны с выполнением ролей, соответствующим оформлением, условиями проведения, выходками. К ним относят лабораторные исследования, заочные путешествия, экспедиционные исследования, научные исследования.

9. Занятия с разновозрастным составом учащихся. Суть их: представленный блоками материал одного предмета по программе изучается в разных группах, с разновозрастным составом учащихся.

10. Деловые и ролевые игры. Предполагается исполнение ролей по жесткому сценарию, имитация разноплановой деятельности, жизненных явлений. Каждая игра имеет четко разработанный сценарий, главную часть которого необходимо доработать студентам. Это суды, «Следствие ведут знатоки», импровизации.

11. Драматизации. Направлены на развитие сотрудничества и единства в учебной группе и, будучи применены в разумных пределах, имеют значительную эффективность. Сюда относятся драматическая игра, драматизация рассказа, пьесы с куклами и марионетками, все виды неподготовленной драмы (деятельность, где неформальная драма создается самими участниками игры) [2].

Для успешного проведения нестандартного занятия студентами с применением арт-технологий мы предложили использовать следующие формы занятий: занятие-путешествие, занятие-лекция, занятие-спектакль, занятие-беседа и занятие-игра с разработанными темами и заданиями по изучению английского языка на основе взаимодействия с различными видами искусства. Рассмотрим примеры некоторых занятий с применением различных видов искусства.

Занятие-лекция на основе живописи.

Тема «Английская живопись во второй половине XIX века».

Задания:

1. Знакомство с братством Прерафаэлитов и их идеями (биография и творческий путь ярких представителей).

2. Обсуждение работ художников и описание картины на английском языке.

3. Резюмирование изученного материала.

Занятие-беседа на основе литературы.

Тема «Американская эпоха 1920-х гг. (американский писатель Фрэнсис Скотт Фицджеральд и его роман «Великий Гэтсби»)».

Задания:

1. Разбор ключевых моментов произведения.

2. Обсуждение пространства и образов в романе.

3. Личное отношение к роману.

Занятие-игра на основе музыки.

Тема «Музыка 1980-х гг. (ирландский певец и автор песен Крис де Бург, песня «Леди в красном»)».

Задания:

1. Деление студентов на пары, группы или команды с подготовкой биографии певца.

2. Выполнение предложенных упражнений на отработку лексического материала.

3. Выбор лучшего рассказа о представлении образа женщины из песни «Леди в красном».

Изучив теоретический материал по арт-технологиям и применив его на практике, студенты усовершенствуют владение иностранным языком как средством общения в повседневной и профессиональной деятельности, а также развивают свое творческое мышление и потенциал.

Таким образом, в процессе творческой и самостоятельной деятельности студенты выделяют познавательные задачи, выполняют контроль правильности решения поставленной задачи, совершенствуют навыки реализации теоретических знаний, имеют возможность проявить творчество, а главное – сформировать совокупность навыков использования арт-технологий. Из чего следует, что такая деятельность способствует формированию готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности.

#### Список литературы

1. Булатова, О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – Москва : Академия, 2001. – 240 с. – ISBN 5-7695-0805-1.
2. Волкова, Н. П. Педагогіка : навч. посібник для вищ. навч. закладів / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с. – ISBN 966-580-109-0.
3. Кунгурова, И. М. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам» в вузе / И. М. Кунгурова // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. Сер. «Педагогика и психология». – 2013. – № 5(11). – С. 46–51.
4. Пантыкина, Н. И. Арт-технологии в образовательном процессе подготовки будущих учителей иностранных языков / Н. И. Пантыкина // Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство : материалы Междунар. науч.-практ. конф.(г. Луганск, 20–21 апр. 2016 г.) : в 2 ч. / под ред. В. П. Горашук. – Луганск, 2016. – Ч. 2. – С. 218–223.
5. Пантыкина, Н. И. Театр в образовании: опыт применения театральных постановок в обучении иностранному языку / Н. И. Пантыкина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(22). – С. 117–120.

Pantykina N. I.

**Art-technologies as an effective way of organizing creative and independent activity of students in the educational process**

*In the article the use of art-technologies in the process of training future teachers of foreign languages is discussed. The author defines the types and forms of work as the organization of creative and independent activity of students. The examples of non-standard classes with the use of art technologies are given to form the readiness of future teachers of foreign languages to use the acquired knowledge in their professional activities.*

**Key words:** *art-technologies, independent activity, creativity, educational process, foreign languages.*

**Харченко Лариса Ивановна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
зав. кафедрой теории и практики перевода  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
*larissa7474@yandex.ru*

**Бущик Екатерина Александровна,**  
магистрант кафедры теории и практики перевода  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
*katherinabushik@gmail.com*

## **Особенности использования CLIL технологии при обучении иностранному языку в высшей школе**

*В данной статье раскрываются особенности использования предметно-языкового интегрированного обучения студентов высшей школы. Рассматриваются характерные черты работы преподавателей в системе CLIL, а также раскрывается значимость применения данной технологии.*

**Ключевые слова:** *интегрированное обучение, CLIL технология, предметно-языковое обучение студентов, профессиональная компетентность.*

Термин CLIL (Content and Language Integred Learning: предметно-языковое интегрированное обучение) был предложен исследователем в области многоязычного образования Дэвидом Маршем в 1994 году для обозначения методики преподавания и изучения общеобразовательных предметов на иностранном языке[1].

CLIL технология направлена на выход за пределы традиционного обучения, расширение культурного кругозора студентов, улучшение качества усвоения знаний не только предметного содержания, но и иностранного языка.

Использование методики CLIL предусматривает изучение неязыковых предметов (географии, математики, физики и т. д.) на иностранных языках, обычно на английском. Изначально термин CLIL был введен для обозначения методики билингвального обучения, но пришел в Россию и в настоящее время используется как технология преподавания иностранного языка.

CLIL технология сочетает в себе множество методик, например, таких как (приведены на английском языке) [7]:

- CBI – Content-based instruction;
- CBLI –Content-based language instruction;
- Dual-focused language education;
- TFL – Teaching through a foreign language;
- WAC – Writing across curriculum.

По словам самого Дэвида Марша, «CLIL имеет отношение к ситуациям, в которых учебные предметы или часть учебных предметов, изучается на иностранном языке и имеет двойную цель: изучить предмет, изучая при этом иностранный язык» [2, с. 12].

Однако существуют и более ранние упоминания CLIL технологии. Так, например, в 1965 году упоминалось применение CLIL технологии в Канаде. Англоговорящие родители, жившие во французских кварталах, были обеспокоены положением своих детей по отношению к франкоговорящим. Исходя из своего беспокойства, они обратились к правительству с просьбой о внедрении программ погружения в школах, чтобы они изучали предметы на французском языке, впоследствии эта идея распространилась по всей Канаде и другим странам мира [2].

CLIL технология способствует развитию лингвистических компетенций обучающихся на уровне, необходимом для коммуникации и осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке. CLIL технология позволяет также в контексте высшего образования отойти от стандартных коммуникативных ситуаций, изучаемых на уровне школьного образования (General English), и обратиться к коммуникативным ситуациям, типичным для будущего профессионального общения студентов. Основной целью методики CLIL, согласно Р. Р. Зариповой, является формирование когнитивной (или академической) языковой компетенции обучающегося, нацеленной на синтез мыслительных навыков и средств их вербализации на иностранном языке [8].

Цели использования CLIL технологии делятся на:

- социально-экономические цели – подготовка будущих кадров для интернационализованного общества;
- социокультурные цели: донесение ценностей толерантности, терпимости и уважения к другим культурам и национальностям посредством изучения языка через призму лингвострановедения;
- лингвистические цели – мотивация студентов к изучению иностранных языков через их использование в реальных практических целях;
- образовательные цели – предоставление студентам возможности развивать знания, связанные с предметом, и способности к обучению, стимулируя усвоение материала с помощью инновационных подходов [3].

При создании курса обучения на базе данной методики необходимо учитывать особенности использования CLIL, обусловленные в принципе 4 «С», разработанным Д. Койлом [7]. Данный принцип является основополагающим в теории интегрированного предметно-языкового обучения. Он содержится в четырех компонентах: content (содержание), communication (общение, коммуникация), cognition (умственные способности, познание), culture (культурологические знания).

Каждый компонент характеризуется определенным содержанием:

1) «content» подразумевает реализацию содержательного компонента посредством приобретения обучающимися знаний и развития навыков в сфере профессиональной коммуникации; данный компонент направлен на активизацию процесса усвоения знаний через предметное содержание обучения;

2) «communication» подразумевает повышение общей языковой компетенции; иностранный язык изучается через коммуникацию с использованием специального словаря; язык должен быть ясным и доступным; представляется важным отметить, что взаимодействие в образовательном контексте имеет первостепенное значение для обучения; на занятиях должны доминировать коммуникативные задания для устного и письмен-

ного общения на иностранном языке (интерактивные, групповые задания, работа в парах, все виды творческих и развивающих упражнений, использование языка в различных видах деятельности);

3) «cognition» представляет собой содержательный компонент, который связан с развитием мыслительных навыков, необходимых для концентрации на содержании и языке, и разнообразных способов обработки знаний; данный компонент обуславливает необходимость использования на занятиях текстов для аналитического и критического чтения, заданий на вычленение главного, сопоставление, догадку, нахождение причинно-следственных связей и т. д.;

4) «culture» (культурологические знания) выражается в получении обучающимися межкультурного знания, составляющего основу CLIL, так как понимание особенностей, схожестей и различий отдельных культур поможет обучающимся эффективнее социализироваться в современном поликультурном пространстве, лучше понять собственную культуру и стимулировать её сохранение и развитие [8].

Основными методическими принципами, которые обеспечивают успешность внедрения методики CLIL, по словам К. С. Григорьевой, считаются:

– поликультурность – методика CLIL дает возможность рассматривать материал, учитывая различия в восприятии многих вещей представителями разных культур;

– устойчивое обучение – в процессе обучения должна быть задействована долгосрочная память студентов;

– развитие мыслительных навыков высшего порядка – взаимодействие содержательного, когнитивного и лингвистического компонентов, способность адекватно вербализировать сложные мыслительные процессы формируется не автоматически, а требует систематического подхода и тренировки;

– интенсивное и продуктивное владение иностранным языком – разнообразие методических приемов будет способствовать активной аутентичной коммуникации в рамках занятий, так как обучение иностранным языкам происходит наиболее успешно при наличии коммуникативных целей и значимой ситуации общения.

Одно из главных преимуществ технологии CLIL можно определить как повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. Навык общения на иностранном языке в профессиональном контексте становится приоритетным, обучающиеся имеют возможность лучше узнать и понять культуру изучаемого языка, что приводит к формированию социокультурной компетенции. Полное погружение в естественную языковую среду позволяет обучающимся изучить специфические термины, определенные языковые конструкции, таким образом, готовя их к дальнейшему обучению и использованию полученных знаний и умений [4].

Нет сомнений в том, что изучение языка и обучение с помощью языка – это параллельные процессы, но внедрение CLIL технологии требует переосмысления традиционных концепций языкового класса и преподавателя языка. Непосредственными препятствиями, по-видимому, являются:

1. Противодействие преподаванию языка преподавателями-предметниками может исходить от них самих. Преподаватели-предметники могут не захотеть брать на себя такую ответственность.

2. Большинство текущих программ CLIL являются экспериментальными. Существует малое количество надежных эмпирических исследований, основанных на научных исследованиях, в то время как двуязычные программы типа CLIL в основном рассматриваются как востребованные на рынке продукты в частном секторе.

3. CLIL технология основана на овладении языком, но в одноязычных ситуациях значительная часть сознательного обучения требует навыков от преподавателя-предметника.

4. Отсутствие программ для подготовки к предметам, содержащих CLIL технологию, говорит о том, что большинство преподавателей, работающих по двуязычным программам, могут быть плохо подготовлены для надлежащего выполнения своей работы.

5. Существует мало доказательств того, что понимание содержания не ухудшается из-за отсутствия языковой компетенции. Распространенное мнение, по-видимому, заключается в том, что языковые способности могут быть улучшены только с помощью обучения на основе предметности после определенного этапа.

6. Некоторые аспекты CLIL неестественны; например, знакомство с литературой и культурой собственной страны учащегося с помощью второго языка.

До тех пор, пока не будут решены вопросы с обучением преподавателей CLIL технологии и материалами для подготовки, ближайшее будущее остается за параллельным, а не предметно-языковым интегрированным обучением. Однако необходимость изменений преподавания языков в условиях европеизации может сделать CLIL общей чертой отечественной и европейских систем образования в будущем.

Таким образом, можно заключить, что интегрированный предметно-языковой подход основан на идее интеграции предметного и языкового обучения в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Главная идея методики CLIL заключается в том, что язык не выступает как цель обучения, а используется в качестве средства обучения предмету. Данный подход предоставляет обучающимся возможность изучать язык и специальные дисциплины одновременно, что способствует углублению профессиональной подготовки в высшем учебном заведении и не требует дополнительных часов языковой подготовки. В российских вузах CLIL не получает такого широкого применения, как в Европе, а скорее рассматривается как некое средство обучения иностранному языку, что существенно искажает суть данной методики.

#### Список литературы

1. **Архипенкова, А. Ю.** К проблеме изучения английского языка в аспекте глобального общения / А. Ю. Архипенкова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2012. – № 3. – С. 70–76.
2. **Григорьева, К. С.** Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий Web 2.0 в техническом вузе / К. С. Григорьева, Л. Л. Салехова // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Информатизация образования». – 2014. – № 2. – С. 11–18.

3. **Гудкова, С. А.** Перспективы практической реализации CLIL технологии в учебной среде вуза / С. А. Гудкова, Д. Ю. Буренкова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология». – 2015. – № 2. – С. 34–37.
4. **Литвишко, О. М.** Компетентностно-ориентированная модель обучения: преимущества методики CLIL в преподавании профессионально-ориентированного английского языка / О. М. Литвишко, Ю. А. Черноусова // Университетские чтения – 2015 : материалы науч.-метод. чтений ПГЛУ (г. Пятигорск, 13–14 янв. 2015 г.) / М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Пятигорский гос. лингвист. ун-т». – Пятигорск, 2015. – ISBN 978-5-4220-0643-4. – Ч. 3 : Секция 5–7 симпозиума 1. – С. 37–40.
5. **Попова, Н. В.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н. В. Попова, М. С. Коган, Е. К. Вдовина // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманит. науки. – 2018. – Т. 23, № 3 (173). – С. 29–42.
6. **Ball, P.** Teacher Training for CLIL in the Basque Country: the Case of Ikastolas – An Expediency Model / P. Ball, D. Lindsay // CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training / Edited by: D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe. – Newcastle upon Tyne, UK, 2010. – ISBN 1-4438-1857-7. – P. 162–187.
7. **Coyle, D.** CLIL: A pedagogical approach from the European perspective / Do Coyle // Encyclopedia of Language and Education : in 10 vol. / edited by Nelleke Van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – 2nd ed. – New York, 2008. – ISBN 9780387328751. – Vol. 4 : Second and foreign language education. – P. 97–111.
8. **Zaripova, R. R.** Pedagogical experiment of implementing the Russian-English CLIL (content and language integrated learning) model in higher education / R. R. Zaripova // Modern problems of science and education. – 2014. – № 6. – P. 25–30.

**Kharchenko L. I.,  
Bushchik K. A.**

### **The Possibilities of CLIL Technology Using in Teaching a Foreign Language at the University**

*This article discusses the features of the use of content and language integrated in teaching a foreign language at the university. The characteristic features of the work of teachers in the CLIL system are considered, and the significance of the use of this technology is also revealed.*

**Key words:** *integrated learning, CLIL technology, content and language training of students, professional competence.*

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

## **Теоретико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к осуществлению исторического просвещения младших школьников (на материале художественной литературы)**

*Автор статьи рассматривает понятие «историческое просвещение» в историко-идеологической и педагогической плоскости. При этом особое внимание уделяется вопросам исторического просвещения младших школьников в процессе усвоения ими ряда школьных предметов – русского языка, литературного чтения, окружающего мира и др. Вместе с тем, делается обоснованный вывод, что современный учитель начальных классов ощущает дефицит методических материалов, позволяющих ему качественно осуществлять историческое просвещение обучающихся. Автор предлагает преподавателям образовательных учреждений высшего образования при обучении студентов – будущих учителей начальных классов – использовать тексты современной художественной педагогической литературы как источник креативных идей для решения указанной дидактической проблемы.*

**Ключевые слова:** историческое просвещение, младшие школьники, студенты – будущие учителя начальных классов, художественная литература.

В 1980-х гг. в научной среде ФРГ возник новый термин – «историческая политика», происхождение которого ученые, например, В. В. Бушуев, связывают с разгоревшимися научно-общественными дискуссиями при участии видных немецких ученых – Ю. Хабермаса, Э. Нольте, Э. Йеккеля, Й. Феста, А. Хилгрубера, Р. Аугштайна, Ю. Хилдебранда и др. – по поводу роли и значения «нацистского наследия в социальном облике Германии» [3]. В. В. Бушуев отмечает, что «историческая политика» как форма управления массовыми представлениями о прошлом со стороны власти рассматривалась еще до описанных событий – во времена Н. Макиавелли, более того – этот политический деятель много внимания уделял «политике памяти». Кроме того, перечисленные понятия глубоко и всесторонне изучались М. Хальбваксом, Э. Кассирером, Х. Ортеги-и-Гассетом, Й. Хейзинги, С. Московичи – как в теоретическом, так и практическом аспектах.

Как оказалось, проблема реализации эффективной «исторической политики» государством, претендующим на сохранение национального достоинства в неокOLONIALный период в многополярном мире, остается животрепещущей и нерешенной до сегодняшнего дня. Не теряет она, к сожалению, своей актуальности и востребованности и в российском

обществе в 20-е годы XXI века в контексте борьбы с катастрофическими последствиями деидеологизации государственной политики со «времен перестройки», деструктивными действиями иноагентов по разрушению исторического сознания и дискриминации исторической памяти у граждан. Не случайно понятие «историческая политика», проблемы определения инструментария её реализации на региональном, государственном и международном уровнях, методология ее изучения занимают важное место в научных исследованиях и современных геополитических процессах. Тем более, что «битва за историю», борьба политико-исторических аргументов и концепций приобрела свойства инструмента как внутриполитической (в рамках национальных политических систем), так глобальной политической конкуренции» [3].

Не случайно в 2021 году по инициативе В. В. Путина была создана новая Межведомственная комиссия по историческому просвещению – координационный и совещательный орган при Президенте Российской Федерации. Цель образования этой комиссии состояла в том, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие государственных органов, представителей научно-образовательной и культурной общественности, направленное на отстаивание национальных, стратегических интересов государства в части защиты исторической правды и сохранения исторической памяти путем предупреждения попыток сфальсифицировать факты прошлого. При этом, не менее важным являлось и то, что Комиссия должна была заниматься просветительской деятельностью в области истории, координировать деятельность государственных органов, научно-образовательного и культурного сообщества, направленную на выработку единого подхода к осуществлению исторического просвещения и образования; подготавливать предложения по проведению историко-культурных просветительских акций, связанных с памяtnыми датами России и историческими событиями [8].

Для системы образования – всех ее уровней – создание Межведомственной комиссии по историческому просвещению, возглавляемой В. Мединским, имело серьезные последствия. Уже в мае 2022 года министр просвещения Российской Федерации С. Кравцов заявил об усилении исторического просвещения с 1 сентября следующего – 2022/2023 учебного года: «Сам урок истории будет в том формате, в котором он происходит. С первого класса в рамках предмета «Окружающий мир», в рамках предмета «Основы религии и светской этики» мы усилим историческую составляющую» [6].

Такое заявление было воспринято педагогическим сообществом неоднозначно, ведь многие считали, что обучать истории первоклассников будет проблематично в силу многих причин, но С. Кравцов успокоил скептиков, так как речь шла не о полноценном уроке истории, а именно об историческом просвещении. Выступая на всероссийском школьном историческом форуме «Сила в правде!» в Музее Победы, министр отметил, что в рамках изучения предмета «Окружающий мир» учителя и ученики могут и должны обсуждать некоторые исторические аспекты, например, историю своей семьи, малой родины, что не противоречит психолого-возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. Не менее интересным будет для них, как считал С. Кравцов, посещение музеев, выставок, памятных мест, просмотры исторических фильмов [6].

Так, например, 4–8 сентября 2023 года «образовательные учреждения Луганской Народной Республики в честь 80-летия освобождения Ворошиловградской области от немецко-фашистских захватчиков первую учебную неделю провели в формате экскурсий, бесплатного посещения музеев, исторических мест, памятников. Были организованы группы детей, каждая школа составила свой план-график мероприятий» [7].

В июле 2022 года Департамент государственной политики и управления в сфере общего образования Министерства просвещения РФ направил инструктивное письмо по вопросам исторического просвещения обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования. В письме делалась ссылка на утвержденную указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «Стратегию национальной безопасности Российской Федерации», одним из важных национальных приоритетов которой определена «защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти путем решения ряда задач защиты исторической правды, сохранения исторической памяти, преемственности в развитии Российского государства и его исторически сложившегося единства, противодействия фальсификации истории» [4].

Что касалось начального общего образования, то в письме рекомендовалось осуществлять историческое просвещение младших школьников комплексно – в рамках изучения таких учебных предметов, как «Русский язык», «Родной язык», «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Литературное чтение на родном языке», «Основы религиозных культур и светской этики», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Технология»; в процессе их знакомства с историческими событиями посредством чтения и обсуждения литературных текстов, слушания музыкальных произведений, рассматривания картин и памятников, учебно-исследовательской, проектной и других видов деятельности, например, при изучении исторического краеведения [4].

Так, в примерные основные образовательные программы начального общего образования, одобренные решениями Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протоколы от 8 апреля 2015 г. № 1/15, от 18 марта 2022 г. № 1/22), в учебный предмет «Окружающий мир» было включено содержание, отражающее историю, культуру, традиции родного края [4].

Дополнительно Департамент сообщил, что в 2022/2023 учебном году в рамках внеурочной деятельности планировалось изучение учебного курса «Россия – моя история», обладающего познавательным и мировоззренческим значением. Параллельно с этим, Институтом стратегии развития образования Российской академии образования была разработана концепция цикла информационно-просветительских занятий патриотической, нравственной и экологической направленности – «Разговоры о важном» (34 часа в учебном году). Данные занятия рекомендовалось проводить еженедельно в рамках внеурочной деятельности обучающихся, начиная с 1 класса [4].

Методические материалы для организации цикла еженедельных занятий, включающих сценарии занятий, методические рекомендации по их проведению, интерактивный визуальный контент, были разработаны на

федеральном уровне и размещены на портале «Единое содержание общего образования» ([www.edsoo.ru](http://www.edsoo.ru)) в разделе «Внеурочная деятельность» [4].

Тем не менее, практикующие учителя начальных классов и студенты, обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: Начальное образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Начальное образование. Английский язык и проходящие производственную практику в школах, испытывают определенные трудности в осуществлении исторического просвещения среди младших школьников. В первую очередь, считаем, что это вызвано «исторической непросвещенностью» будущих и практикующих, особенно молодых, педагогов. Решение этой проблемы было предложено благодаря разработке «Ядра высшего педагогического образования», согласно которому в учебные планы заложено изучение в значительных объемах таких дисциплин, как «История России», «Основы российской государственности», «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений», «История родного края», «Культурология», «Религиоведение» и др.

Кроме того, учителя начальных классов ощутили определенный «методический голод» ввиду отсутствия обширного банка методических разработок по осуществлению исторического просвещения обучающихся 1, 2, 3, 4 классов как на уроках окружающего мира, литературного чтения, русского языка, так и при проведении «Разговоров о важном». Постепенно и эта проблема решается, но творческие учителя самостоятельно ищут новые формы, методы, приемы для эффективной и результативной деятельности по воспитанию и обучению младших школьников.

Считаем, что источником креативных методических идей по осуществлению исторического просвещения среди обучающихся начальной школы может быть современная художественная литература, изучаемая студентами – будущими учителями начальных классов, – на таких дисциплинах, как «История литературы», «Теория литературы», «Современная детская литература», «Зарубежная детская литература», «Литературное краеведение» / «Литература родного края» и др.

Мы убедились в том, что многие современные писатели делятся секретами интересных уроков, так как и сами являются представителями педагогической профессии, например, Марина Аромштам – российская писательница, журналист, педагог, главный редактор сайта «Папмамбук». Она является автором многих книг о воспитании подрастающего поколения, в том числе – младших школьников: «Ребенок и взрослый в педагогике переживания», «Дом, в котором живет малыш», «Маленькие детки – маленькие бедки»; художественных произведений «Когда отдыхают ангелы» (премия «Заветная мечта», 2008), «Мохнатый ребенок», «Жена декабриста», «Легенда об Ураульфе» [2].

Обратимся к ее произведению «Как дневник. Рассказы учительницы» (2012), в котором идет речь «о жизни одного человека, для которого педагогика – это не пустой звук и не сухие учебники» – об учительнице начальных классов Марине Семеновне, прообразом которой является сама автор, и ее воспитанниках – самых обычных детям, которые «вытащили счастливый билет, и им достался чуткий и понимающий наставник» [2].

Нас заинтересовала та часть рассказов, в которой описывается педагогический опыт главной героини по организации «культурологической экспедиции междугородного разновозрастного отряда детей (москвичей, мурманчан и барнаульцев. – *Авт.*)» в Танаис – в один из крупнейших историко-археологических музеев-заповедников России под открытым небом (более 3 тыс. га), который расположен в нескольких десятках километров от Ростова-на-Дону, на берегу реки Мертвый Донец, в окрестностях хутора Недвиговка. Креативная учительница не ограничилась просветительской поездкой и экскурсией, она решила, что «центральной событием их пребывания в Танаисе должна стать ролевая игра. <...> В общем, мне очень хочется, чтобы они пережили игру по мотивам исторических событий Танаиса». Планы Марины Семеновны как раз были связаны с тем, что в четвертом классе ее третьеклассников ожидал новый предмет – история: «Я вбила себе в голову, – откровенничает педагог, – что мои дети должны “войти в историю” через ворота Танаиса» [1].

И вот «отряд исторической разведки прибывает в некое мистическое место Танаис. Разведчики разбивают лагерь. Неожиданно появляется некто (Хранитель древностей). Он говорит, что вновь прибывшим нужно получить разрешение на жизнь в Танаисе: у этого места есть свои древние духи. Нужно выказать им уважение. В сумерках явившийся ведет всех к реке Танаис, где, в зависимости от погоды, нужно омыться, умыться или омочить ноги. После этого Хранитель надевает на шею приобщившегося к духам Танаиса священный амулет (черепок с дырочкой, кусочек глиняной ручки: “У вас ведь за гончарной мастерской горы таких ручек?”). Хранитель говорит какие-нибудь важные слова: “Танаис принимает тебя. Теперь твое сердце открыто, и уши твои открыты, и глаза открыты. Теперь ты услышишь, как дышит история!”. Потом разведчики приступают к изысканиям – начинают собирать сведения о Танаисе. Нам ведь нужен день спокойной жизни для реализации просветительского зуда? Значит, в этот день мы отправляемся в музей, примериваемся к пифосу, пробуем сдвинуть с места каменные жернова зернотерок и т. п. Все записываем-запоминаем» [1], – таким, в общих чертах, виделся Марине Семеновне сценарий исторической игры-реконструкции, имевшей своей целью наполнить танаиские степи «духом просвещения» для ее воспитанников.

И вот началось: «“Кто может отдать свое сердце степи? Только кочевники. Скифы! – Эпивлад нахмурился. – Им отвратительно мирное поселение. Они называют нас изнеженными богачами. Я чувствую: Танаису угрожает опасность!” – Его слова потонули в нарастающем гвалте. Нас оглушило свистом и топотом. Кочевники налетели внезапно. Жители поселения в панике заметались. Что происходит, толком никто не понял. Но когда пыль рассеялась, дети подняли крик: скифы похитили женщин: “Мы должны вернуть наших соплеменниц и наказать их похитителей. Мы должны покарать врагов с помощью наших богов”» [1]. В течение суток длилось увлекательное путешествие в мир Античности, реконструкция событий противостояния скифов и греков, поиск путей примирения.

Марина Семеновна, глубоко вжившаяся в роль гречанки Федраты, на этапе педагогической рефлексии «среднего уровня глубины» отчитывается об эксперименте перед Их Историческим Величеством: «Я считаю, что

участники экспедиции пережили глубокую трансформацию восприятия и поведения, обусловленную реалиями Танаиса», – интересна в этом контексте и саморефлексия учительницы: «И вообще признай: античные боги тебе явно благоволят. Мы съездили в Танаис и встретились там с историей» [1].

Таким образом, историческое просвещение, осуществляемое на уроках окружающего мира, литературного чтения, русского языка, в процессе «Разговоров о важном» в начальной школе, является механизмом формирования национальной самоидентичности российского школьника и воспитания в нем гражданской ответственности и патриотизма, строящихся на знании истории своей семьи, своей малой Родины, своего Отечества. Источником креативных идей для практикующих и будущих учителей начальных классов по осуществлению исторического просвещения среди воспитанников является современная художественная педагогическая литература, например, произведение Марины Аромштам «Как дневник. Рассказы учительницы». Студенты ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» – будущие учителя начальных классов – при изучении этого художественного произведения значительное внимание уделили главе «Танаис с Чесноком, или феномен Рэя Брэдбери», в котором автор – педагог по образованию, описала экскурсию ее воспитанников – третьеклассников в заповедник Танаис и историческую реконструкцию древних событий, театрализованное действие при участии младших школьников – похищение скифами греческих женщин, полное погружение в атмосферу Античности. Представленный в художественном тексте педагогический опыт, пространственная рефлексия автора и читателей по поводу успешности мероприятия в контексте осуществления исторического просвещения вдохновила будущих учителей начальных классов на аналогичный эксперимент на материале исторического краеведения – историческую реконструкцию трудового подвига советского шахтера Алексея Стаханова (1935 год) при прохождении ими производственной практики в детских лагерях (летняя вожатская практика) (лето 2024 года).

#### Список литературы

1. **Аромштам, М.** Как дневник. Рассказы учительницы / Марина Аромштам. – Текст : электронный // Библиотека онлайн : [сайт]. – URL: <https://biblioteka-online.info/book/kak-dnevnik-rasskazy-uchitel'nitsy/reader/> (дата обращения: 17.01.2024).
2. **Аромштам, М.** Как дневник. Рассказы учительницы / Марина Аромштам. – Москва : КомпасГид, 2012. – 14 с. – Ознакомит. фрагмент. – ISBN 978-5-905876-15-8. – URL: <https://fictionbook.ru/static/trials/08/91/05/08910546.a4.pdf> (дата обращения: 17.01.2024). – Текст : электронный.
3. **Бушуев, В. В.** Историческая политика современных государств: проблема определения и методология исследования / В. В. Бушуев. – Текст : электронный // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – № 3. – С. 285–302. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskaya-politika-sovremennyh-gosudarstv-problema-opredeleniya-i-metodologiya-issledovaniya> (дата обращения: 17.01.2024). – Режим доступа: сайт научной электрон. б-ки «КиберЛенинка».

4. **Инструктивное письмо** об осуществлении исторического просвещения обучающихся по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования : письмо Минпросвещения России № 03-1035 от 14 июля 2022 г. – Текст : электронный // 100-баллов : [сайт]. – URL: <https://100ballnik.com/историческое-просвещение-в-школах-ро/> (дата обращения: 18.01.2024).
5. **Кравцов объяснил слова об «историческом просвещении» в начальной школе.** – Текст : электронный // Дзен : [сайт]. – URL: [https://dzen.ru/a/Y16eo\\_JKVgB\\_3хур7](https://dzen.ru/a/Y16eo_JKVgB_3хур7) (дата обращения: 18.01.2024).
6. **Кравцов пообещал усилить историческое просвещение для первоклассников.** – Текст : электронный // РИА Новости : [сайт]. – URL: <https://ria.ru/20220511/istoriya-1787962217.html> (дата обращения: 18.01.2024).
7. **Неделя образовательных экскурсий** пройдет в школах ЛНР с 4 по 8 сентября. – Текст : электронный // Администрация города Луганска ЛНР : [офиц. сайт]. – URL: <https://gorod-lugansk.com/2023/08/25/nedelja-obrazovatelnyh-jekskursij-projdet-v-shkolah-lnr-s-4-po-8-sentjabrja.html> (дата обращения: 18.01.2024).
8. **Положение о комиссии** : по состоянию на 30 июля 2021 г. – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – 2000. – URL: <http://www.kremlin.ru/structure/regulation/1035/> (дата обращения: 18.01.2024).

**Yakimenko L. N.**

**Theoretical and methodological preparation  
of future primary school teachers for the implementation of historical  
education of younger schoolchildren (based on the material of fiction)**

*The author of the article considers the concept of «historical enlightenment» in the historical, ideological and pedagogical plane. At the same time, special attention is paid to the implementation of historical education of younger schoolchildren in the process of mastering a number of school subjects – the Russian language, literary reading, the surrounding world, etc. At the same time, a reasonable conclusion is made that a modern primary school teacher feels a shortage of methodological materials that allow him to qualitatively carry out historical education of students. The author suggests that teachers of educational institutions of higher education, when teaching students – future primary school teachers – use the texts of modern fiction pedagogical literature as a source of creative ideas for the implementation of historical education among younger schoolchildren.*

**Key words:** *historical enlightenment, junior schoolchildren, students – future primary school teachers, fiction.*

---

---

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

**Киселева Галина Николаевна,**  
ст. преподаватель кафедры педагогики  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
*kiseleva.galina2024@mail.ru*

### **Педагогические инновации как фактор повышения эффективности образовательного процесса**

*В статье автор рассматривает понятия «инновация» и «образовательные инновации» в образовании, а также внедрение их в образовательный процесс через организацию деятельности педагогов.*

**Ключевые слова:** инновация, новация, нововведение, образовательная инновация, эффективность.

Инновационная проблематика является чрезвычайно сложным системным образованием, имеет собственную методологию и научный аппарат в пределах различных областей научного знания: философии, социологии, экономики, управления, психологии, педагогики и т. п. Нередко элементы одной сферы науки трансформируются в другую, в частности в педагогику, чем обогащается ее научный тезаурус, формируется категориальный аппарат. В то же время такие взаимосвязи сопровождаются рядом проблем: недостаточной теоретической обоснованностью методологической базы педагогической инноватики; отсутствием разработок прикладного характера по внедрению нового в систему общего среднего образования и механизмов управления нововведениями; низким уровнем подготовки педагогов к инновационному поиску и тому подобное.

Для любой профессиональной деятельности человека характерны нововведения либо инновации, которые становятся объектом изучения, анализа и внедрения. Для практики отечественной школы инновационные изменения оказались средством реализации интеллектуального потенциала педагогов, руководителей общеобразовательных учебных заведений, управленцев. По большей части педагоги рассматривают их как возможность «выйти» за пределы консервативного, статичного, несовременного образовательного процесса. Результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов являются инновации.

Поскольку главными фигурами в учебных заведениях являются ученик и преподаватель, которые должны творчески работать, учиться, самосовершенствоваться, последние должны работать над выработкой и совершенствованием методов обучения и воспитания, в частности интерактивных.

На данный момент основной задачей учителя является создание условий для формирования творческой компетентной личности, которая

будет способна реализовать свой потенциал в современном обществе. Поэтому переход к личностно ориентированному обучению и воспитанию является актуальным, а также внедрение новых, более эффективных педагогических технологий, интерактивных методов обучения.

Ученые, исследователи проблему педагогической инноватики в педагогике соотносят с термином «новое», наделяя следующими характеристиками: полезное, прогрессивное, положительное, современное, передовое.

Советский ученый В. И. Загвязинский считает, что инноватика в педагогике – это не только новые идеи, подходы, методы, технологии, которые в такой совокупности еще не выдвигались или не использовались. Он отмечал, что новое в педагогике – это такой комплекс компонентов или отдельные компоненты педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, что позволит нам в ходе изменения условий и ситуаций эффективно решать задачи образовательного процесса, которые ставятся перед педагогом [6, с. 23].

Сейчас в педагогической литературе часто встречаются понятия «новация», «инновация», «новшество». Новация – это само средство (новый метод, методика, технология, программа и т. д.), а инновация – это процесс его освоения.

Рассматривая «инновацию» как что-то новое, мы проанализировали значение дефиниции «новый» в толковом словаре С. И. Ожегова, где даётся следующее толкование – «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный» [11]. Следует отметить, что в интерпретации термина ничего не говорится о прогрессивности и эффективности.

По утверждению С. Я. Батышева, «инновация» является интегрированным процессом по созданию, распространению и использованию нового практического средства (новизны, новшества) в таких областях, как техника, технологии, педагогика, научные исследования [4].

Российские ученые рассматривают инновацию (итал. *innovazione*) в образовательном процессе: как деятельность по созданию, распространению и применению новых средств (нововведений) для разрешения педагогических проблем, которые до этого решались по-другому [3]; деятельность, направленная на творческий поиск оригинальных, нестандартных решений противоречивых педагогических ситуаций [1]; современные, имеющие значение и системообразующие нововведения, возникающие на основе разнообразных инициатив и нововведений, которые становятся эффективными в развитии образования и положительно влияют на его эволюцию [10]; продукты инновационной образовательной деятельности, характеризующиеся процессами создания, распространения и использования нового средства (новизны, новшества) в области педагогики и научных исследований [2]; трансформация форм организации труда и управления, инновационные технологии, которые охватывают не только отдельные образовательные учреждения, но и различные сферы деятельности [9]; деятельность, направленная на обновление или совершенствование теории и практики образования, которая, в свою очередь, оптимизирует достижение цели [5]; процесс осуществления целенаправленных изменений,

направленных на модернизацию каких-либо компонентов как в структуре, так и в функционировании учреждения [12]; нововведения в самых разнообразных отраслях и сферах деятельности, таких как техника, технология, организация труда и управления основаны на применении достижений науки и передового опыта, а также внедрения этих нововведений.

Анализ педагогической литературы позволил нам выявить расхождения в толкованиях, вызванных неодинаковым видением их авторами сущностного ядра, а также радикальности нововведений. Одни из них убеждены, что инновацией можно считать лишь то новое, которое имеет своим результатом кардинальные изменения в определенной системе, другие причисляют к этой категории любые, даже незначительные нововведения.

Принимая во внимание содержательные особенности инновации, есть достаточно оснований, чтобы рассматривать ее как деятельность и продукт (результат). Если инновация как деятельность означает единичное или масштабное внесение изменений в систему и соответствующую деятельность человека, то инновация как результат рассматривает процесс создания нового, имеющего определенное название «новация».

В результате анализа современных достижений ученых в педагогической инноватике, мы выяснили, что инновация или нововведения в образовании являются не только конечным продуктом внедрения новизны в образовательный и управленческий процессы. Главной целью модернизации (качественного улучшения) субъектов и объектов управления является получение экономического, социального, научно-технического и других эффектов, а также проектирование их постоянного обновления.

Она может быть направлена на различные области человеческой деятельности (медицинскую, инженерно-техническую, образовательную); образовательная инновация является одной из ее компонентов и состоит из психолого-педагогической, социально-экономической и научно-производственной новизны.

Инновации, которые существенно меняют образовательный процесс, определяются нами как образовательные; инновации, которые существенно меняют педагогический процесс, как педагогические.

Образовательные инновации, пришедшие на смену традиционным идеям, методам и технологиям, которые вносят кардинальные изменения в результаты учебно-воспитательного процесса, направлены на повышение качества образования. Образовательная инновация является конструктивной частью «инновации», которая включает в себя педагогическую, научно-производственную и социально-экономическую составляющие. Под педагогической инновацией понимаются нововведения в образовательном процессе, которые вносят изменения как в содержание, так и в технологии обучения, направленные на их положительную динамику. Научно-производственная – нововведение в области разработки современных материально-технических устройств для образовательных учреждений (например, компьютеры, мультимедийные устройства и т. п.). Социально-экономическая – нововведение, направленное на изменение правового и экономического обеспечения образовательного процесса.

Таким образом, внедрение образовательных и педагогических инноваций в образовательных учреждениях требует от учителей-практиков

понимания инновационного процесса. Процесс внедрения ранее практически не был изучен либо изучался в современной педагогике достаточно мало.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что как учителя, так и руководители образовательных учреждений должны иметь представление не только о содержании и параметрах педагогических инноваций и инновационных технологий, но и владеть методикой их применения для объективного оценивания и прогнозирования по их внедрению. Спешка при внедрении инноваций не раз приводила образовательное учреждение к тому, что рекомендованное, чаще сверху, нововведение через непродолжительное время забывалось и не приносило ожидаемых результатов.

Эффективность применения инноваций зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, от умелого управления директором образовательным учреждением, материально-технической базы учреждения.

Инновационная деятельность в образовательном учреждении осуществляется через организацию деятельности педагогического коллектива и контроль результатов. Внедрение инновационных педагогических технологий в работу образовательного учреждения создаёт условия для организации непрерывного развития и саморазвития педагогов и способствует высокому уровню готовности всего педагогического коллектива к инновационной деятельности и формированию профессиональной компетенции.

#### Список литературы

1. **Акулли, М.** Реализация желаемого будущего: инновации в образовании / М. Акулли // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2022. – Т. 12, № 1-1. – С. 7–16.
2. **Байбаева, М. Х.** Понятие об инновациях в образовании, их классификация / М. Х. Байбаева, Дилрабо Маркаева, Хаитбу Исмаилова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 4(108). – С. 744–746. – URL: <https://moluch.ru/archive/108/25653/> (дата обращения: 02.12.2023).
3. **Балгужинова, Ж. Е.** Инновационные технологии в образовательном процессе / Ж. Е. Балгужинова, А. К. Ережепова, А. М. Саидов // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2022. – № 3(78). – С. 5–8.
4. **Драккер, П. Ф.** Управление, нацеленное на результат : [пер. с англ.] / Питер Ф. Драккер. – Москва : Технол. шк. бизнеса, 1994. – 200 с. – ISBN 5-86073-002-0.
5. **Загвязинский, В. И.** Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : [сб. ст.] / Тюменский гос. ун-т ; [редкол.: В. И. Загвязинский (отв. ред.) и др.]. – Тюмень, 1990. – ISBN 5-230-16749-1. – С. 5–14.
6. **Иванова, С. В.** Методология исследования социально-экономических параметров образовательного пространства / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2022. – № 5. – С. 70–82.

7. **Кармаев, А. Г.** Инновационные образовательные процессы в современной общеобразовательной школе / А. Г. Кармаев. – Москва : ИОО МОПО РФ, 2003. – 276 с.
8. **Кларин, М. В.** Инновационные образовательные практики как инициативы в сфере дополнительного образования детей и молодежи / М. В. Кларин // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2019. – № 6. – С. 31–48.
9. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка : [А – Я] : 80000 слов и фразеолог. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская акад. наук, Институт рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с. – ISBN 5-89285-003-Х.
10. **Профессиональная педагогика** : учеб. для студентов, обучающихся по пед. спец. и направ. / под ред.: С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – Москва : ЭГВЕС, 2009. – 456 с. – ISBN 5-85449-092-7.
11. **Хомерики, О. Г.** Иновации в практике обучения Текст / О. Г. Хомерики // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 41–44.
12. **Хомерики, О. Г.** Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Хомерики Ольга Геннадиевна ; Институт упр. образованием РАО. – Москва, 1996. – 20 с.

Kiseleva G. N.

**Pedagogical innovations as a factor in improving the effectiveness  
of the educational process**

*In the article, the author examines the concepts of innovation and educational innovations in education, as well as their introduction into the educational process through the organization of teachers' activities.*

**Key words:** *innovation, innovation, innovation, educational innovation, efficiency.*

**Кравчишина Елена Александровна,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры дефектологии и  
психологической коррекции  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
*elena.kravchyshyna@mail.ru*

## **Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования**

*В статье проанализирована сущность понятия «профессионально-ориентированная технология обучения». Рассмотрены основные классификации технологий обучения. Выделены базовые профессионально-ориентированные технологии обучения, которые целесообразно использовать в процессе подготовки будущих педагогов. Представлены сущностные характеристики современных профессионально-ориентированных технологий, среди которых: технология контекстного обучения; технология проблемного обучения; технология интенсивного, активного обучения; технология модульного и модульно-рейтингового обучения; информационно-коммуникационная технология; технология ситуационного обучения (кейс-метод); технология рефлексивного обучения.*

**Ключевые слова:** *профессионально-ориентированная технология обучения, технология контекстного обучения, технология проблемного обучения, технология интенсивного (активного) обучения, технология модульного и модульно-рейтингового обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология ситуационного обучения (кейс-метод), технология рефлексивного обучения.*

Инновационные мировые процессы стимулируют российскую систему образования к совершенствованию профессиональной подготовки, повышению эффективности обучения: увеличивается объем знаний, меняется содержание образования, внедряются инновации в учебный процесс. Современное общество нуждается в компетентных специалистах, способных выполнять свою профессиональную деятельность в новых социально-экономических условиях. Целью многоуровневой структуры педагогического образования в высших учебных заведениях является расширение возможностей выполнения образовательных запросов личности и общества, повышение уровня научной и профессиональной подготовки специалистов с учетом изменений, которые происходят на рынке труда.

Определяющим в сфере образования становится такой подход, который направлен на обеспечение индивида не только глубокими и разносторонними знаниями, но и способностью эти знания использовать в проблемной ситуации, в изменяющихся условиях, то есть адаптировать к различным социальным трансформациям. В государстве повышен спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно

решать проблемы и нести личную ответственность за свои поступки. Для того, чтобы реализоваться в таком обществе, необходимо не только обладать определенными знаниями и навыками, но и творчески мыслить, креативно подходить к решению различных проблем, постоянно пополнять знания.

Одной из современных тенденций развития образования, которая способствует подготовке специалиста с вышеупомянутыми качествами, является технологизация. Основные принципы разработки и использования технологий обучения в высшем учебном заведении рассмотрены в трудах В. П. Беспалько, А. А. Вербицкого, М. Я. Виленского, В. Д. Евдокимова, В. В. Гузеева, В. М. Монахова, Г. К. Селевко, А. М. Смолкина, В. А. Трайнева, Д. В. Чернилевского, М. А. Чошанова и др.

Современное высшее педагогическое образование направлено на развитие и саморазвитие личности будущего специалиста, учитывающее личные качества студента, оптимальность, непротиворечивость дидактическим принципам, направленность на мотивацию получения знаний, активизацию познавательной деятельности, самостоятельность и др. Поэтому особое внимание в высшей школе сейчас приобретают профессионально-ориентированные технологии. Именно профессионально-ориентированные технологии обучения выступают наиболее продуктивными и перспективными, они позволяют организовать учебный процесс с учетом определенной профессиональной направленности, а также с ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности.

Основой для исследования проблемы использования профессионально-ориентированных технологий в системе образования являются положения классической педагогики, результаты современных исследований отечественных и зарубежных ученых, в первую очередь В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкого, Н. А. Лейбовской, В. В. Карпова, М. В. Кларина, М. М. Левиной, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, Ю. О. Овакимяна, О. П. Околелова, Л. С. Подымовой, В. В. Серикова, М. Н. Скаткина, А. М. Сохора, Н. В. Талызиной, Т. И. Шамовой и др.

Анализ научной литературы свидетельствует, что на сегодняшний день нет единого, однозначного определения профессионально-ориентированным технологиям. Несмотря на разнообразие определений указанной дефиниции, исследователи в большинстве своем признают профессионально-ориентированную технологию как одну из ведущих в профессиональном становлении будущего специалиста. В ходе проведенного анализа мы приходим к выводу о том, что наиболее основательно исследовано внедрение профессионально-ориентированных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

Так, Т. А. Дмитренко профессионально-ориентированную технологию в системе высшего профессионального педагогического образования рассматривает как систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленную на реализацию содержания, методов и форм обучения. Эта система выстроена в соответствии с целями обучения будущей профессиональной деятельности и профессионально-важными качествами будущих специалистов [3, с. 24–37].

Следует обратить внимание и на мнение П. И. Образцова, характеризующего сущность профессионально-ориентированных технологий обучения с позиций конструктивистского подхода – через предварительное проектирование учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения (конструирования) этого проекта в педагогической практике; объективный контроль за достижением поставленных дидактических целей; структурную и содержательную цельность; выбор рациональных методов, форм и средств обучения, диктуемый определенными взаимосвязями всех ее элементов; наличие оперативной обратной связи, позволяющей своевременно корректировать процесс обучения [4, с. 14].

Таким образом, профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования имеют вид «неустойчивой схемы» учебного процесса; не существует готовых шаблонов и стереотипов относительно определения этого понятия, также не существует и однозначно признанной их классификации.

В частности, определенный интерес представляет классификация технологий обучения, предложенная А. Я. Савельевым. В соответствии с ней предлагается классифицировать существующие технологии по следующим критериям: по направленности действия (личностно-развивающие и профессионально-ориентированные и др.); по программным целям обучения (получение знаний, выработка навыков и умений, формирование профессиональных качеств личности и др.); по предметной среде (гуманитарные и социально-экономические, естественнонаучные, технические, специальные дисциплины); по применению технических средств (аудиовизуальные, информационные, телекоммуникационные и др.); по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные) [6, с. 28].

Заслуживает внимания классификация, предложенная С. А. Смирновым. Он предлагает классифицировать технологии в соответствии с используемыми средствами обучения и уровнями реализации содержания образования. Автором рассматриваются уровень учебного занятия, уровень учебного предмета и уровень всего обучения (по всем предметам и на протяжении всех лет обучения в вузе), и предлагается разделить технологии обучения также на три уровня: технология занятия или заверщенного цикла занятий; технология предмета; технология полного обучения [5, с. 185].

В исследовании данной проблемы уместно обратиться к классификации технологий обучения, предложенной Г. К. Селевко. Он по сущностным и инструментально значимым свойствам выделяет следующие классы технологий:

- по уровню применения: общепедагогические, частично методические (предметные) и локальные (модульные);
- по научной концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, гештальт-технологии, интериоризаторские и развивающие;
- по ориентации на личностные структуры: информационные (формирование знаний, навыков и умений), операционные (формирование способов умственных действий), эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности), эвристические (развитие

творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы);

– по организационным формам: классно-урочные и альтернативные, академические и клубные, индивидуальные и групповые, коллективный способ обучения и дифференцированное обучение;

– по преимущественному (доминирующему) методу: догматические (репродуктивные), объяснительно-иллюстративные, диалогические, игровые, проблемные (поисковые), программируемое обучение, развивающее обучение, саморазвивающее обучение, информационные (компьютерные) и творческие;

– в направлении модернизации существующей традиционной системы обучения: на основе гуманизации и демократизации отношений, на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся, на основе эффективности и организации управления, на основе методической и дидактической реконструкции материала, альтернативные, природосоответствующие, целостные технологии авторских школ и т. д. [7].

Наряду с названными, широкое применение в высшей школе получили классификации технологий обучения в соответствии с дидактическими теориями, на которых они базируются. Так, например, по этому критерию Д. В. Чернилевский выделяет технологии проблемного, концентрированного, модульного, развивающего, дифференцированного, контекстного и игрового обучения; Е. Н. Шиянов и И. Б. Котова, соответственно, – технологии трансформирования знаний, навыков и умений, проблемного, программированного, разноуровневого, адаптивного и модульного обучения; П. И. Образцов – ассоциативно-рефлекторное обучение, поэтапное формирование мыслительных действий, проблемного, развивающего, программированного, контекстного и модульного обучения [1].

В контексте исследования интерес вызвали профессионально-ориентированные педагогические технологии, к которым относятся:

– технология контекстного обучения (А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова);

– технология проблемного обучения (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов);

– технология интенсивного, активного обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. М. Смолкин, М. В. Кларин);

– технология модульного и модульно-рейтингового обучения (Дж. Рассел, П. Юцевичене, М. А. Чошанов);

– информационно-коммуникационная технология (М. В. Бухаркина, Е. С. Полат, И. Г. Захарова);

– технология ситуационного обучения (кейс-метод) (С. Ю. Попова (Смолик), Е. В. Пронина);

– технология рефлексивного обучения (В. А. Попков, А. В. Коржуев).

Вышеупомянутые технологии могут быть базовыми для формирования профессионально-ориентированной технологии обучения будущих педагогов, поскольку их использование способствует развитию профессионально необходимых качеств специалиста.

Признавая целесообразность применения профессионально-ориентированных технологий в процессе подготовки будущих педагогов, остановимся подробнее на выяснении сущности каждой из указанных технологий.

Так, в основе технологии контекстного обучения раскрыто последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых), предметного и социального содержания усваиваемой студентами профессиональной деятельности с помощью трех взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной. Вместе они образуют динамическую модель перехода студентов от учебной к профессиональной деятельности. Разработчик этой теории А. А. Вербицкий утверждает, что опыт контекстного обучения во всех звеньях профессионального образования показывает, что посредством его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решить целый ряд новых задач, которые сложно достичь в процессе традиционного обучения, формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать теоретическое и практическое мышление будущего специалиста; его социально-нравственные качества; овладеть методами моделирования; давать студентам целостное представление о будущей профессиональной деятельности или ее отдельных достаточно больших по объему фрагментах [2, с. 47–50].

Проблемное обучение – это современная высокоэффективная технология обучения, которая дает большой эффект в создании мотивированной учебной деятельности, что предполагает последовательность погружения студентов в систему проблемных ситуаций. Ученые подчеркивают важное значение проблемного обучения для личного развития индивида: «Проблемное обучение рассчитано на включение психологических механизмов помощи в получении положительного результата и развитие познавательной мотивации, саморегуляции, направленной на понимание и управление собственными действиями, на формирование внутренней потребности преодоления познавательных трудностей развития самооценки, формирование положительного отношения к процессу познания» [4].

Целью технологии модульного обучения является создание условий для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности, в разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса [1, с. 70]. Модульные технологии позволяют углубить и систематизировать знания, умения и навыки, развивать самостоятельность студентов в их обретении; усиливают связь фундаментальных и специальных знаний студентов; обеспечивают реализацию проблемного подхода в образовательном процессе; способствуют получению студентами индивидуальной педагогической поддержки в процессе обучения.

Технологии активного обучения в процессе подготовки будущих педагогов формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности их внедрения в реальную практику. К методам активного обучения относятся деловые игры, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, проблемные и другие виды нетрадиционных лекций, дискуссий и т. п. Использование технологий активного обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов обусловлено их принципиальным отличием от традиционных характеристик, таких как: активизация поведения и мышления студентов;

высокая степень их вовлеченности в учебный процесс (активность студента сравнима с активностью преподавателя); обязательное взаимодействие студентов между собой и с преподавателем; наличие предпосылок для поэтапной оценки успеваемости и полноты усвоения материала; повышенная мера мотивации, эмоциональности и творческого характера занятий; направленность на усвоение материала в максимально сжатые сроки [4].

В последнее время прослеживается тенденция, согласно которой эффективная профессиональная подготовка будущих педагогов неразрывно связана с процессом внедрения информационно-коммуникационных технологий. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) определяют как «совокупность способов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и их возможности в управлении техническими и социальными процессами. Целью применения информационно-коммуникационных технологий обучения является: формирование умений студентов работать с информацией, развитие коммуникативных способностей; подготовка личности «информационного общества»; увеличение объема учебного материала для творческого усвоения и использования его студентами; формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения и т. д.

Определённый интерес вызывает технология ситуационного обучения (кейс-метод). Кейс-метод является технологией, наиболее подходящей для обучения студентов в высшей школе. Его сущность может иллюстрировать шесть основных идей.

Во-первых, цель обучения отличается от классической схемы – научить, дать единственно «правильные», раз и навсегда определенные знания, умения и навыки. Учебный процесс ориентирован на осознание не единственной, а многих истин.

Во-вторых, кейс-методу, в отличие от традиционных технологий, свойственен демократический характер процесса получения знаний. Студент равноправен с другими участниками обсуждения проблемы, в том числе с преподавателем. Последний является не лектором, «ментором», «истиной в последней инстанции», а организатором, собеседником. Главное в обучении – не овладение готовыми знаниями, а их выработка в процессе сотворчества студента и преподавателя.

В-третьих, результатом применения кейс-метода являются не только знания, но и профессиональные навыки. У студента есть хорошая возможность не только получить информацию о современных методах, приемах, технологиях, но и попробовать их применить, овладеть навыками работы по какой-то технологии.

В-четвертых, технология применения кейс-метода достаточно четкая и простая. По определенным правилам производится модель конкретной ситуации, которая имеет место в реальной профессиональной практике, и комплекс знаний, практических навыков, необходимых специалисту для ее разрешения. Эта модель имеет вид текста объемом около 10–50 страниц, который называется «кейсом». Студенты предварительно изучают его, привлекая материалы обзорных лекций, другие источники информации. Затем содержание кейса подробно обсуждается на практических занятиях и диспутах, где преподаватель выполняет роль диспетчера процесса

сотворчества – генерирует вопросы, фиксирует ответы, поддерживает дискуссию.

В-пятых, преимуществом кейс-метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, их профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мировосприятия.

В-шестых, кейс-метод дает возможность достичь вожделенной классиками педагогики Школы Радости, получить удовольствие от познания нового, ведь преодолевается такой «непреодолимый» дефект традиционного обучения, как сухое, неэмоциональное изложение материала. Творческая конкуренция, своеобразная эйфория, увлеченность, положительные эмоции, закономерно возникающие при обсуждении кейса, доставляют удовольствие мыслящему креативному студенту [1, с. 100–101].

Технология рефлексивного обучения позволяет в условиях свободного выбора активизировать социальный и профессиональный опыт, обеспечить практическую направленность обучения. Целью технологии рефлексивного обучения является: активизация внутренних саморегулирующихся механизмов развития личности за счет рефлексии собственной деятельности; создание студентам ситуаций саморазвития и усиление внутренней мотивации к обучению, осознание своих близких и дальних целей, осознание себя как субъекта обучения, так и субъекта собственной жизнедеятельности [8].

На основе указанного выше можно сделать вывод, что формирование компетентного специалиста нового типа возможно осуществить путем использования в образовательной практике профессионально-ориентированных технологий, которые должны дополнить, а, в некоторых случаях, заменить традиционные подходы в обучении и воспитании будущих педагогов. Учебный процесс, выстроенный на основе профессионально-ориентированного подхода, повышает мотивацию к обучению, способствует формированию разнообразных способов самообразовательной деятельности, что положительно влияет на развитие личности будущего специалиста.

#### Список литературы

1. **Борисова, Н. В.** Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособие / Н. В. Борисова. – Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 146 с. – ISBN 5-7563-0129-1.
2. **Вербицкий, А. А.** Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева ; М-во образования Рос. Федерации, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), Каф. психолого-пед. и соц.-филос. проблем образования. – Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 200 с. – ISBN 5-7563-0115-1.
3. **Дмитренко, Т. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования (на материале преподавания иностранных языков) : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образовани», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра

- пед. наук / Дмитренко Татьяна Алексеевна ; Московский пед. гос. ун-т. – Москва, 2004. – 442 с.
4. **Образцов, П. И.** Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 258 с. – ISBN 978-5-534-07122-1.
  5. **Педагогика:** педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва : Академия, 2000. – 512 с. – ISBN 5-7695-0599-0.
  6. **Савельев, А. Я.** Высшее образование: состояние и проблемы развития / А. Я. Савельев. – Москва : НИИ ВО, 2001. – 120 с. – ISBN 5-88876-036-6.
  7. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 255 с. – ISBN 87953-127-9.
  8. **Современные образовательные технологии** : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – Москва : КНОРУС, 2018. – 432 с. – ISBN 978-5-406-06490-0.

**Kravchyshyna E. A.**

#### **Professionally-oriented learning technologies in the system of higher pedagogical education**

*The article analyzes the essence of the concept of «professionally-oriented learning technology». The main classifications of learning technologies are considered. The basic professionally-oriented learning technologies are highlighted, which are advisable to use in the process of training future teachers. The essential characteristics of modern professionally oriented technologies are presented, including: contextual learning technology; problem-based learning technology; intensive, active learning technology; modular and modular-rated learning technology; information and communication technology; situational learning technology (case method); reflexive learning technology.*

**Key words:** *professionally oriented learning technology, contextual learning technology, problem-based learning technology, intensive (active) learning technology, modular and modular-rated learning technology, information and communication technologies, situational learning technology (case method), reflexive learning technology.*

**Лабезная Лариса Петровна,**  
канд. психол. наук, доцент  
кафедры дефектологии и  
психологической коррекции,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
*psy\_assistance@mail.ru*

## **К проблеме эмоционального выгорания педагогов высшей школы**

*В статье рассмотрены причины и факторы риска эмоционального выгорания у педагогов, возникающего в процессе профессиональной деятельности. Раскрыты дефиниции «профессиональное выгорание» и «синдром эмоционального выгорания». Охарактеризованы стадии профессиональной деформации личности педагога.*

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, «синдром эмоционального выгорания», учебная нагрузка, стресс, деформация личности.

Актуальность проблемы исследования профессионального выгорания обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности преподавателя и его роли в учебном процессе. По статистике, в 2021 году эмоциональное выгорание испытали до 52% американцев и до 64% россиян (опросы проводились сотрудниками американской компании «Flexjobs» и холдинга «Ромир»). Исследование подтвердило тот факт, что рабочее выгорание приводит к увеличению количества выписанных больничных листов на 63%; обращений граждан за неотложной помощью – на 23%; увольнений или смену профессиональной деятельности – более чем в 2,6 раза. Большинство людей предпочитают скрывать от окружающих усталость от профессиональной деятельности («синдром менеджера») и не обращаться за помощью в медицинские учреждения, что, в свою очередь, еще больше усложняет ситуацию.

Г. Фрейденберг ввел понятие «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) в 1974 году для характеристики нарастающего эмоционального истощения организма [2].

Несколько позже, в 1981 году, Эдвардом Морроу был предложен оригинальный термин – «запах горячей психологической проводки» для характеристики внутреннего психоэмоционального состояния работника, связанного с накоплением напряжения при выполнении своих ежедневных профессиональных обязанностей [2].

По мнению В. В. Бойко, эмоциональное выгорание – это синдром, характеризующийся признаками психологической защиты личности, которые проявляются как полное или частичное отсутствие эмоциональных реакций на влияние различных стрессоров [1].

Таким образом, синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это отрицательная реакция организма человека на длительный стресс, возникающий у него в процессе профессиональной деятельности. СЭВ –

это состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Поэтому СЭВ и профессиональное выгорание понятия идентичные.

Известно, что СЭВ подвергаются люди, которые в силу своих профессиональных обязанностей вынуждены общаться с большим количеством людей и решать их проблемы. Это врачи, социальные работники, практические психологи, педагоги, менеджеры, журналисты и др.

Подробно эту проблему раскрывает в своей книге «Эмоциональное сгорание – плата за сочувствие» американский социальный психолог Кристина Маслач. Она подчеркивает, что на эмоциональное сгорание также очень сильно влияет патологически добросовестное отношение к своей работе [4].

По нашим наблюдениям, чаще всего жертвами профессионального выгорания становятся работники, которые всегда стремятся делать все «лучше всех». Для них характерны чрезмерная гиперответственность и неумение отвлекаться от производственных проблем даже дома. Профессиональное выгорание, в данном случае, является результатом внутреннего накопления отрицательных эмоций без «разрядки» и «выхода». Профессиональное выгорание выступает как синдром, развивающийся в процессе влияния продолжительного стресса и ведущий к истощению всех эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека, профессионально взаимодействующего с людьми. «Выгорание» одновременно поражает эмоциональную, когнитивную и соматическую сферы личности человека и значительно снижает эффективность выполняемой им работы.

Так, по мнению доктора медицинских наук, профессора, руководителя Центра поведенческой неврологии Института мозга человека имени Н. П. Бехтерева Российской академии наук Л. С. Чутко, СЭВ выявляется у каждого десятого человека в общей популяции, а среди педагогов и врачей его распространенность превышает 50%. Согласно имеющимся данным, распространенность синдрома эмоционального выгорания в общей популяции составляет 13%, однако, среди педагогов этот показатель составляет 70% и более, а среди медицинских работников колеблется от 30% до 80% [7].

Система образования на современном этапе предъявляет к педагогу очень высокие требования. Преподаватели, ежедневно выполняя свои профессиональные обязанности и постоянно повышая уровень профессиональной компетентности, регулярно подвергаются физическим и интеллектуальным перегрузкам. Напряжение на работе приводит к истощению психофизиологических ресурсов специалиста под влиянием субъективных и объективных факторов. Так, субъективные (индивидуальные) факторы связаны с индивидуально-психологическими особенностями личности и возрастом (доказано, что молодые специалисты чаще испытывают «выгорание»); ценностно-смысловыми ориентирами, мировоззрением и механизмами индивидуальной психологической защиты; с гиперответственным отношением к выполняемой работе; умением взаимодействовать в коллективе и семье, а также с умением отказывать и говорить «нет», склонностью жертвовать собственным временем и ресурсами и т. п. Как правило, чаще «сгорают» и первыми выходят из строя самые лучшие работники – те, кто наиболее ответственно относится к своей работе, переживает за свое дело, вкладывает в него душу.

К свойствам личности, которые способствуют эмоциональному выгоранию педагога, А. С. Мельничук [5] относит перфекционизм; Д. Н. Погорелов [6] – ярко выраженную интровертность, педантичность и застревание акцентуации характера; Е. Ю. Литвинова [3] выделяет психологически неблагоприятное общение с коллегами.

И объективные (ситуационные) факторы, которые связаны со служебными обязанностями педагога: с увеличением профессиональной нагрузки, недостаточным пониманием должностных обязанностей, неадекватной социальной и психологической поддержкой. Отсутствие чувства удовлетворенности от выполненной работы «ускоряет» процесс «сгорания» педагога.

Объем учебной работы каждого преподавателя вуза определяется образовательным учреждением самостоятельно и регламентируется коллективным договором между работодателем и работниками и не может превышать 900 часов в учебном году. Норма затрат времени преподавательского труда определяется неоднозначно, помимо учебной работы преподавателя вуза обязывают заниматься научно-исследовательской, организационно-методической и воспитательной работой.

Результаты научно-исследовательской работы преподавателя должны оформляться в виде статей и пособий, причем таким образом, чтобы эти работы повышали его индивидуальный индекс цитирования, улучшали кафедральный и общий показатель научной работы вуза в целом.

Преподаватель обязан регулярно повышать свою квалификацию, а также в обязательном порядке участвовать в учебно-методической деятельности, а именно: разрабатывать и перерабатывать рабочие программы дисциплин, фонды оценочных средств, создавать и корректировать учебно-методические комплексы, презентации лекций, тесты для контроля знаний студентов и т. д. Все вышеперечисленное укладывается в нагрузку рабочего дня педагога и нормируется весьма условно.

В связи с переходом российской системы высшего образования на образовательные стандарты меняется структура рабочего времени преподавателя вуза: повышается доля аудиторной и внеаудиторной работы. Это приводит к увеличению общей нагрузки на педагога в целом.

Если аудиторная самостоятельная работа прописывается в индивидуальных планах преподавателя, то внеаудиторная самостоятельная работа, хотя и учитывается в общем количестве часов изучения дисциплины студентом, у преподавателя отражается лишь в виде консультаций, составляющих малую часть от загрузки его этим видом работы.

Так, чтобы соответствовать всем требованиям, преподаватель вуза должен работать, как в поговорке – «И швец, и жнец, и на дуде игрец!» Такая деятельность неизбежно приводит педагога сначала к постоянному перенапряжению и ухудшению самочувствия, появлению хронической усталости, а в дальнейшем и к эмоциональному выгоранию и профзаболеваниям. Эмоциональное выгорание влечет за собой развитие различных нервно-психических проявлений, отрицательно влияющих на выполнение должностных обязанностей. Отклонениями от нормы можно считать: конфликтность, снижение интереса к работе, чувство неудовлетворенности от выполненной работы, постоянную усталость

и раздражительность, снижение иммунитета и психосоматические заболевания.

Значительную роль в возникновении негативных психоэмоциональных проявлений у педагогов играет организационный стресс, ответственность за который несет администрация образовательных учреждений. Наши наблюдения подтверждают, что серьезным стрессом являются организационные проблемы и изменения, часто происходящие в учебных учреждениях. Так, реформы в системе образования последних лет напрямую связаны с развитием организационного стресса, требуют от педагогов непрерывного освоения новых программ, курсов и видов деятельности, что является одной из основных причин повышения психического напряжения и появления хронической усталости, которые являются пусковым механизмом к возникновению синдрома профессионального выгорания.

Синдром профессионального выгорания проходит в своем развитии три стадии, которые неизбежно приводят к полной профессиональной непригодности педагога и деформации его личности.

Первая стадия начинается с приглушения эмоций и сглаживания остроты чувств и свежести переживаний (эмоциональное истощение, вызванное физическим и эмоциональным переутомлением, в связи с истощением психоэмоциональных ресурсов организма). Работник вдруг замечает, что вроде бы все пока нормально, но... «скучно и пусто на душе»; положительных эмоций становится меньше; характерны отстраненность в отношениях с близкими, тревожность, неудовлетворенность; приходя домой с работы, хочется сказать: «Не лезьте ко мне, оставьте меня в покое!».

Вторая стадия – стадия деперсонализации. На этой стадии происходит обезличивание, которое характеризуется циничностью поведения, нарастающим безразличием к окружающим людям, работе, конфликтностью с коллегами. Часто в кругу своих коллег такие люди начинают с пренебрежением говорить о некоторых из них. Далее неприязненное отношение постепенно проявляется при общении со всеми коллегами. Антипатия и вспышки раздражения характеризуют вторую стадию выгорания.

Стадия редуцирования персональных достижений является завершающей. Для нее характерны: снижение чувства компетентности, обесценивание собственных достижений, негативное самовосприятие, снижение профессиональной и личностной самооценки, полное безразличие к выполнению профессиональных обязанностей. Изменяются представления человека о ценностях и смыслах жизни. Человек становится абсолютно равнодушным ко всему тому, что ранее вызывало интерес, даже к собственной жизни [2].

Таким образом, синдром эмоционального выгорания постепенно приводит к полной профнепригодности и профессиональной деформации личности педагога. Подводя итог, можно сказать, что через десять лет непрерывного педагогического стажа в вузе остается очень небольшой процент преподавателей, которых бы не затронул синдром профессионального выгорания. Реабилитация преподавателей высшей школы требует от государства и руководства системой образования России в целом и ее регионов достойного внимания и финансирования работников образования высшей школы, а также комплекса мер, направленных на обеспечение этой реабилитации.

### Список литературы

1. **Бойко, В. В.** Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург : Сударыня, 1999. – 28 с. – ISBN 5-87499--048-8. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002704528> (дата обращения: 22.09.2023). – Текст : электронный.
2. **Водопьянова, Н. Е.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – Москва [и др.] : Питер, 2005. – 336 с. – ISBN 5-469-00289-6.
3. **Литвинова, Е. Ю.** Психологическое благополучие и эмоциональное выгорание педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса / Е. Ю. Литвинова, М. А. Харченко, А. В. Погодина // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2018. – Т. 3, № 2. – С. 96–119.
4. **Матюшкина, Е. Я.** Проблема профессионального выгорания педагогов и пути ее решения / Е. Я. Матюшкина // Психология и психотерапия. Методология, исследования, практика / С. М. Морозов, Е. Я. Матюшкина, В. В. Сидорова, [и др.]. – Москва, 2018. – ISBN 978-5-6040651-3-6. – С. 24–33.
5. **Мельничук, А. С.** Эмоциональное выгорание и перфекционизм у учителей: особенности взаимосвязи / А. С. Мельничук // Вестник психотерапии. – 2017. – № 63(68). – С. 77–94.
6. **Погорелов, Д. Н.** Факторы, обуславливающие профессиональное выгорание педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Д. Н. Погорелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2(35). – С. 78–85.
7. **Чутко, Л. С.** Синдром эмоционального выгорания / Л. С. Чутко, Н. В. Козина. – 2-е изд. – Москва : МЕДпресс-информ, 2014. – 255 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-00030-028-2.

Labeznaya L. P.

### On the problem of emotional burnout of teachers of higher education

*The article discusses the causes and risk factors of emotional burnout among teachers that occurs in the course of professional activity. The definitions of «professional burnout» and «emotional burnout syndrome» are revealed. The stages of professional deformation of the teacher's personality are characterized.*

**Key words:** professional burnout, «emotional burnout syndrome», educational load, stress, personality deformation.

**Семенова Инна Ивановна,**  
ст. преподаватель кафедры педагогики  
ФГБОУ ВО «ЛГПИУ»  
makeeva\_inna@mail.ru

## **Программы подготовки в области туризма в системе высшего образования Турции**

*В статье изложены результаты количественного исследования образовательных программ высшего образования в сфере туризма, реализуемых университетами Турецкой Республики. На основе анализа официальных документов и государственной статистики в сфере образования Турции составлен перечень программ подготовки в области туризма и приведено их количественное распределение по территории страны.*

**Ключевые слова:** программы подготовки, система высшего образования, университеты, сфера туризма, Турция.

На современном этапе индустрия туризма Турции демонстрирует бурное развитие, выдвигая новые требования к профессиональной подготовке туристских кадров. В результате интенсивного развития инфраструктуры трудоемкий туристский сектор нуждается в квалифицированных специалистах. Подготовкой таких кадров занимаются образовательные учреждения разных уровней, особое место среди которых занимают учреждения высшего образования. Опыт Турции по решению данной проблемы полезен для отечественной системы профессиональной подготовки туристских кадров.

Цель статьи состоит в изложении результатов количественного исследования программ подготовки в области туризма в современной системе высшего образования Турции.

Научная новизна результатов исследования состоит в следующем: 1) на основе анализа официальных данных установлено, что перечень программ подготовки в системе высшего образования Турции осуществляется на основе Турецкой рамки квалификаций высшего образования с учетом профессиональных стандартов, действующих в стране; 2) составлен актуальный перечень программ подготовки в сфере туризма, реализуемых в университетах Турции, по состоянию на 2023 год, а также установлены особенности реализации этих программ.

Согласно требованиям Болонского процесса, образовательные программы учреждений образования Турции разрабатываются на основе Турецкой рамки квалификаций, включающей 8 уровней квалификаций разных типов, описывающих результаты обучения на всех уровнях образования [4, с. 23; 9]. Координацией деятельности по разработке и развитию Турецкой рамки квалификаций занимается Совет по вопросам профессиональных квалификаций, который руководствуется профессиональными стандартами, действующими в стране [5].

Турецкая рамка квалификаций дополняется Турецкой рамкой квалификаций высшего образования (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi – ТҮҮҪ), которая включает уровни высшего образования,

определенные в соответствии с согласованными между собой Рамкой квалификаций в европейском пространстве высшего образования (Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi – (англ.) QF-EHEA) и Европейской рамкой квалификаций для обучения на протяжении всей жизни (Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Yaşam Boyu Öğrenme – (англ.) EQF-LLL) (Табл. 1). Дескрипторы (описания) уровней высшего образования для первого, второго и третьего циклов были подготовлены в соответствии с EQF-LLL.

Таблица 1

### Турецкая рамка квалификаций высшего образования

Ступени и циклы высшего образования в соответствии с европейскими рамками квалификаций	Академические квалификации высшего образования	Профессиональные квалификации высшего образования	
QF-EHEA: 3 цикл EQF-LLL: 8 ступень	доктор		
QF-EHEA: 2 цикл EQF-LLL: 7 ступень	магистр	магистр	
QF-EHEA: 1 цикл EQF-LLL: 6 ступень	бакалавр	бакалавр	
QF-EHEA: короткий цикл EQF-LLL: 5 ступень	степень ассоциата	степень ассоциата	степень ассоциата

Турецкая рамка квалификаций высшего образования неразрывно связана с международной стандартной классификацией образования (International Standard Classification of Education – ISCED-1997), поскольку для разных направлений подготовки в рамках отраслей образования формулируются результаты подготовки. ISCED-1997 выделяет 8 интегрированных отраслей образования, в структуре которых имеются 22 базовых отрасли образования, которые подразделяются на 77 отраслей образования [3]. В свою очередь, в пределах отраслей образования определяют направления подготовки (специальности) вузов.

Согласно ISCED-1997 подготовка в области туризма относится к интегрированной отрасли образования № 8 «Услуги» (Genel Alan «Hizmetler»), базовой отрасли образования № 81 «Персональные услуги» (Eğitim ve Öğretim Temel Alan «Kişisel Hizmetler»), отраслям образования (Eğitim ve Öğretim Alanları) № 811 «Услуги гостеприимства, ресторанные услуги и услуги питания» («Otel, Restoran ve Yiyecek Sağlama») и № 812 «Туристские услуги и услуги по организации развлечений» («Seyahat, Turizm ve Dinlenme (Eğlence»).

Примечательно, что отрасли образования в сфере туризма по ISCED-1997 коррелируют с сектором профессий № 26 «Туризм, гостеприимство и услуги питания», выделенным Советом по вопросам профессиональных квалификаций в структуре секторов профессий Турции [7].

В рамках отраслей образования № 811 и № 812 Советом по высшему образованию сформирован перечень направлений подготовки (программ подготовки) в области туризма, который внесен в отчет по базовой отрасли образования «Персональные услуги» [6]. На основе этого отчета и анализа статистического отчета 2023 года по вузам, реализующим программы

подготовки в области туризма в Турции, нами составлен перечень программ подготовки в сфере туризма (Табл. 2) [2].

Таблица 2

## Перечень программ подготовки в сфере туризма в вузах Турции

Отрасли образования	Наименование программ подготовки в сфере туризма	Распределение программ подготовки по уровням высшего образования и структурным подразделениям университетов, 2023					Всего
		Степень ассоциата	Бакалавриат		Магистратура	Докторантура	
			ПВШ	Ф.			
Услуги гостеприимства, ресторанные услуги и услуги питания	Управление отелем (Otel Yöneticiliği)				1		1
	Преподавание менеджмента гостеприимства (Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği)		1				1
	Менеджмент гостеприимства (Konaklama İşletmeciliği)		10	15	2		27
	Гостиничные услуги (Ağırlama Hizmetleri)	2					2
	Гастрономия и кулинарное искусство (Gastronomi ve Mutfak Sanatları)	1	69	29	38	8	145
	Услуги общественного питания (İkram Hizmetleri)	8					8
	Кулинария (Aşçılık)	98					98
	Менеджмент общественного питания (Yiyecek İçecek İşletmeciliği)				1		1
	Менеджмент общественного питания (Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği)		4	5			9
	Управление общественным питанием и кулинарное искусство (Yiyecek İçecek Yönetimi ve Mutfak Sanatları)				1		1
	Кулинарное искусство и менеджмент (Mutfak Sanatları ve Yönetimi)			1			1

Туристские услуги и услуги по организации развлечений	Культурное наследие и туризм (Kültürel Miras ve Turizm)	7	2				9
	Управление культурным наследием и туризм (Kültürel Miras Yönetimi ve Turizm)				2		2
	Менеджмент туризма (Turizm İşletmeciliği)		66	10	48	31	155
	Преподавание менеджмента туризма (Turizm İşletmeciliği eğitimi)					1	1
	Менеджмент и лидерство в туристском бизнесе (Turizm İşletmelerinde Yönetim ve liderlik)				1		1
	Менеджмент туризма и гостеприимства (Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik)		1	13	4	4	22
	Менеджмент туризма и гостеприимства (Turizm ve Otel İşletmeciliği)	115	11	9	7		142
	Туризм и гостеприимство (Turizm ve Otelcilik)		1	2			3
	Менеджмент туризма и организация туристских путешествий (Turizm ve Seyahat İşletmeciliği)	1					1
	Организация туристских путешествий (Seyahat İşletmeciliği)		6	7	2		15
	Организация туристских путешествий и услуги туристского гида (Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği)		6	3	3		12

Туризм и услуги по организации путешествий (Turizm ve Seyahat Hizmetleri)	33					33
Услуги туристского гида (Turist Rehberliği)	32		1	5		38
Услуги туристского гида (Turizm Rehberliği)	8	32	10	16	2	68
Управление рекреационной деятельностью (Rekreasyon Yönetimi)		14	5	8	3	30
Рекреация и услуги туристского гида (Rekreasyon ve turist rehberliği)				1		1
Управление устойчивым развитием туризма (Sürdürülebilir Turizm Yönetimi)				2		2
Управление туризмом (Turizm Yönetimi)				1		1
Управление международным туризмом (Uluslararası turizm yönetimi)				1		1
Менеджмент оздоровительного туризма (Sağlık turizmi işletmeciliği)	4					4
Оздоровительный туризм (Sağlık turizmi)				3	1	4
Экспертиза в области управления туризмом (Turizm işletmeciliği uzmanlığı)				1		1
Услуги гида в экологическом туризме (Ekoturizm rehberliği)				3		3
Экологический туризм (Ekoturizm)				5		5
Религиозный туризм (İnanç turizmi)				3		3

	Услуги гида в религиозном туризме (İnanç turizmi rehberliği)				1		1
	Туристская анимация (Turizm Animasyonu)	9		1			10
Итого		318	223	111	160	50	862

В Турции осуществляется профессиональная подготовка в сфере туризма по 38 образовательным программам высшего образования. При условном разделении этих программ на группы по отраслям образования выходит, что на группу 811 «Услуги гостеприимства, ресторанные услуги и услуги питания» приходится 11 программ (29%), а на группу 812 «Туристские услуги и услуги по организации развлечений» – 27 (71%). Преобладание программ второй группы объясняется их дифференциацией за счет многообразия видов туризма (экотуризм, религиозный туризм и др.) и направлений деятельности, непосредственно связанных с туризмом (деятельность по организации путешествий, оздоровлению, охране культурного наследия, рекреационная, экскурсионная деятельность и др.). Собственно, отрасли образования 811 и 812 включают в себя направления деятельности, составляющие сферу туризма. Распределение образовательных программ по этим направлениям указывает на значительное преобладание программ в области предоставления туристских услуг: туристские услуги (турагента, туроператора, гида, рекреолога и др.) – 26 образовательных программ (68%), услуги питания (в т. ч. ресторанные услуги) – 7 (18%), гостиничные услуги – 4 (11%), анимационные услуги – 1 (3%),

Распределение образовательных программ по ступеням образования следующее: степень ассоциата – 12, бакалавриат – 13, магистратура – 25, докторантура – 7. Максимальное разнообразие наблюдается в магистратуре, что объясняется наличием широкого выбора специализированных программ в области туризма: «Управление устойчивым туризмом», «Менеджмент и лидерство в туристском бизнесе», «Экспертиза в области управления туризмом», «Услуги гида в религиозном туризме» и др.

Большинство образовательных программ охватывают две из четырех ступеней высшего образования (40%). Охват трех из четырех ступеней (исключая степень ассоциата либо докторантуру) характерен для 10% программ: «Менеджмент туризма», «Менеджмент туризма и гостеприимства», «Управление рекреационной деятельностью». Лишь две программы (5%) реализуются на всех уровнях подготовки: «Гастрономия и кулинарное искусство», «Услуги туристского гида». 45% программ реализуются на одной из ступеней высшего образования. Однако можно найти родственную образовательную программу на любой из ступеней высшего образования и продолжить свое обучение. То есть, студент имеет возможность пройти все циклы высшего образования по изначально выбранному или родственному направлению подготовки.

Всего в вузах Турции по 38 образовательным программам в сфере туризма открыты 862 направления подготовки. Распределение по ступеням

высшего образования следующее: степень ассоциата – 318 направлений подготовки (37%), бакалавриат – 334 (39%), магистратура – 160 (18%), докторантура – 50 (6%). Число направлений подготовки на бакалавриате несколько превышает степень ассоциата за счет возможности выбора академической на факультете (223) или прикладной в высшей школе (111) образовательной программы.

Наиболее распространенным в вузах Турции является направление подготовки «Менеджмент туризма» (18%), за ним следуют «Гастрономия и кулинарное искусство» (17%), «Менеджмент туризма и гостеприимства» (16%), «Кулинария» (11%), «Услуги туристского гида» (8%) и прочие. По ступеням высшего образования распределение следующее:

1) степень ассоциата: «Менеджмент туризма и гостеприимства», «Кулинария», «Туризм и услуги по организации путешествий», прочие;

2) бакалавриат: «Гастрономия и кулинарное искусство», «Менеджмент туризма», «Услуги туристского гида», прочие;

3) магистратура: «Менеджмент туризма», «Гастрономия и кулинарное искусство», «Услуги туристского гида», прочие;

4) докторантура: «Менеджмент туризма», «Гастрономия и кулинарное искусство», «Менеджмент туризма и гостеприимства», прочие.

Из представленного распределения на всех ступенях высшего образования прослеживается конкуренция между кулинарным направлением и менеджментом туризма. Услуги питания составляют часть туристского продукта. Вместе с тем, сфера применения полученных навыков в области кулинарии выходит далеко за пределы туризма, что позволяет выпускникам найти применение своим компетенциям в широкой сфере общественного питания. Выпускники направления подготовки «Менеджмент туризма» являются подготовленными управленцами, организаторами туристских поездок, мероприятий, способными руководить процессами в туристском деле. Безусловно, перспектива занятия туризмом на уровне управленца привлекает многих студентов.

По количеству туристских направлений подготовки лидируют экономически развитые провинции Турции, одновременно являющиеся крупными туристскими центрами: Стамбул, Анкара, Измир, Анталья [11]. Следовательно, доступ к направлениям подготовки в сфере туризма гораздо шире у студентов, проживающих в этих провинциях или поблизости. Образовательные программы степени ассоциата распространены относительно равномерно по территории страны, в то время как программы бакалавриата преимущественно сосредоточены в более развитой западной части страны. Программы магистратуры и докторантуры, как правило, предлагаются в больших университетах, расположенных в развитых провинциях Турции.

Распределение студентов туристских специальностей в 2022–2023 уч. г. по ступеням образования выглядит следующим образом: степень ассоциата – 58% от общего числа, составляющего 190 990 человек; бакалавриат – 38%, магистратура – 3%, докторантура – 1% [6]. Статистические данные свидетельствуют о вполне целесообразном уменьшении числа обучающихся на ступенчатом пути освоения высшего образования. Короткий цикл высшего образования наполняет рынок туристских услуг квалифицированными младшими специалистами, первый цикл обеспечивает

отрасль туризма управленческими кадрами, а второй и третий циклы – учеными, профессиональными руководителями высшего звена, экспертами. Приведенная статистика подтверждает умозаключение отечественного ученого А. И. Газизовой о доминировании первого цикла высшего образования в Турции [1].

Таким образом, система профессиональной подготовки специалистов сферы туризма в Турции на современном этапе представляет собой гибкую и динамичную структуру. Высшее образование в сфере туризма, являющееся частью системы высшего образования Турции, имеет двухуровневую структуру: базовое и последипломное. Базовое высшее образование в соответствии с европейскими рамками квалификаций объединяет две ступени (степень ассоциата и бакалавриат) по QF-EHEA и первый цикл (бакалавриат) по EQF-LLL, в структуре которого выделяется короткий цикл (степень ассоциата). Последипломное высшее образование включает две ступени (магистратуру и докторантуру) по QF-EHEA, второй (магистратура) и третий (докторантура) циклы по EQF-LLL. Образовательные программы учреждений образования Турции составляются на основе Турецкой рамки квалификаций, описывающей результаты обучения на всех уровнях образования. В сфере высшего образования используется Турецкая рамка квалификаций высшего образования, включающая циклы и ступени по EQF-LLL и QF-EHEA. В вузах на разных ступенях высшего образования имеются идентичные или родственные образовательные программы по туризму, что позволяет студенту пройти все ступени по изначально выбранному или родственному направлению подготовки. Наиболее распространённым в вузах страны является направление подготовки «Менеджмент туризма». Большой выбор программ подготовки в области туризма предоставляют вузы, расположенные в развитой западной и юго-западной части страны: Стамбул, Анкара, Измир, Анталья. Нередко в структуре одного вуза имеется несколько однотипных структурных подразделений, реализующих образовательные программы в сфере туризма на одной ступени высшего образования, что говорит о большой востребованности этих программ.

#### Список литературы

1. **Газизова, А. И.** Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции (в контексте исследования проблем модернизации образования) : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Газизова Альфия Ильдусовна ; Казанский гос. технол. ун-т. – Ижевск, 2010. – URL: <http://www.dissercat.com/content/strategii-razvitiya-vysshei-professionalnoi-shkoly-turtsii> (дата обращения: 18.08.2023). – Текст : электронный. – Режим доступа: сайт электрон. б-ки диссертаций «Dissercat».
2. **Bölümler Hakkında Genel Bilgiler.** Birim İstatistikleri. – Metin : Elektronik // Wayback Machine : Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi : [site]. – URL: <https://web.archive.org/web/20190711191747/https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 07.07.2023).
3. **ISCED 97,** Eurostat&Cedefop Eğitim ve Öğretim Alanları. – Metin : Elektronik // Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi : [site]. – URL: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=37> (Erişim tarihi: 20.07.2023).

4. **Mesleki Yeterlilik Kurulu, Ankara, 2015.** – Metin : Elektronik // Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi : [site]. – URL: <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/seviyeler-i0bbefa14-b754-4bc1-9dd6-e6467fc0321e.html> (Erişim Tarihi: 04.08.2023).
5. **Mesleki Yeterlilik Kurumuyla ilgili bazı yönetmeliklere ilişkin Kanun :** № 5544 sayılı Kanun : Kabul tarihi 21.09.2006. – Metin : Elektronik // Resmi Gazete'de. – 2006. – 7 Ekim (№ 26312), Tertip: 5 Cilt: 46. – URL: <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5544 &MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 04.08.2023).
6. **Öğretim Düzeyleri ve Yükseköğretim Kurumlarının Birimlerine Göre Öğrenci Sayıları.** 2022–2023 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. – Metin : Elektronik // Öğrenci İstatistikleri : Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi : [site]. – URL: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 11.07.2023).
7. **Sectörler.** – Metin : Elektronik // Mesleki Yeterlilik Kurumu : [site]. – URL: <https://www.myk.gov.tr/page/125> (Erişim tarihi: 20.07.2023).
8. **Temel Alan Raporu:** Kişisel Hizmetler, Temel Alan Kodu 81, Ankara, 13 Ocak 2011. – Metin : Elektronik // Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi : [site]. – URL: [http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/81\\_KISISEL\\_HIZMETLER\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/81_KISISEL_HIZMETLER_13_01_2011.pdf) (Erişim tarihi: 13.07.2023).
9. **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik :** Bakanlar Kurulu Kararının Tarihi № 2015/8213 09.11.2015. – Metin : Elektronik // R.Gazetenin Tarihi. – 2015. – 19 Kasım (№ 29537), Tertibi: 5 Cilt: 57. – URL: <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=21&MevzuatNo=20158213&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 04.08.2023).
10. **Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) :** [site]. – URL: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> (Erişim Tarihi: 04.08.2023). – Metin : Elektronik.
11. **Üniversitemiz.** – Metin : Elektronik // YÖK Üniversiteler : [site]. – URL: <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitemiz> (Erişim Tarihi: 14.08.2023).

Semenova I. I.

#### **Tourism training programs in the Turkish higher education system**

*The article presents the results of a quantitative study of educational programs of higher education in the field of tourism, implemented by universities in the Republic of Turkey. Based on the analysis of official documents and government statistics in the field of education in Turkey, a list of training programs in the field of tourism has been compiled and their quantitative distribution throughout the country is given.*

**Key words:** *training programs, higher education system, universities, tourism, Turkey.*

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

## Ценностные основания педагогической системы П. П. Блонского

*В статье предпринята попытка ретроспективного анализа педагогических идей П. П. Блонского; ценностной направленности содержания образования в контексте аксиологического подхода; важности трудового воспитания школьников как духовной ценности личности; значимости формирования ценностных отношений и смыслов педагогической деятельности для учителя.*

**Ключевые слова:** педагогическая система П. П. Блонского, ретроспективный анализ, ценностные основания, аксиологический подход.

Инновационные процессы, затрагивающие все сферы жизни и деятельности современного общества, приводят к его значительным преобразованиям и, в первую очередь, в сфере образовательной деятельности, что побуждает исследовать опыт, накопленный в области знаний о человеке. В частности, в конце XIX – начале XX вв. отмечается усиление интереса ученых к проблеме ценностей не только в русле традиционных философских исследований (работы Н. А. Бердяева, С. В. Булгакова, В. В. Розанова и др.), касающихся проблемы ценностей человека, их природы, механизмов трансляции, но и научного поиска в области образования, в частности труды С. И. Гессена. Он полагал, что именно философия предоставляет возможности педагогике сформулировать цели образовательного процесса как достижение культурных ценностей, к которым приобщается человек в ходе обучения и воспитания. Философия образования С. И. Гессена [5] базируется на утверждении, что ценности становятся достоянием личности лишь в результате самостоятельного творческого поиска и активной работы по саморазвитию в плане достижения целей-данностей, обеспечивающих жизнедеятельность человека на всех ее этапах, и безусловных, абсолютных ценностей культуры, которые, по образному его выражению, «светят» собственным светом и являются «целями в себе». Фактически их можно трактовать как духовные цели-идеалы, неисчерпаемые по своей сути. Именно они как цели-задания, задачи более высокого уровня открывают для личности путь бесконечного развития.

Педагогическая концепция П. П. Блонского в этом плане очень близка позиции С. И. Гессена, который рассматривает образование как процесс овладения общечеловеческой культурой, ядро которой составляют общечеловеческие ценности, а также исторически сложившиеся способы их принятия и достижения. Содержание образования, его ценностную направленность педагог определял в контексте саморазвития творческой личности, выступающей в качестве носителя социальных ролей и обладающей

возможностью выбора жизненного пути, а также формированием научного мировоззрения и подготовкой к жизни, труду.

Выдающийся отечественный педагог П. П. Блонский прямо указывал на важность роли ценностей в становлении личности ребенка и отводил значительную роль в ее формировании ценности труда – умственного и физического, а также эстетическому и нравственному воспитанию ребенка.

Как показывают результаты историко-педагогического анализа, психолого-педагогическое наследие П. П. Блонского содержит много ценных идей в плане развития личности ребенка, его обучения и воспитания, организации этого процесса. В частности, изучение им зависимости хода усвоения знаний школьниками от организации самоконтроля, выявление роли внутренних психических состояний в процессе воспроизведения усвоенного открыли новое направление в исследовании процесса учения и процесса усвоения как сложного вида деятельности, в котором находят отражение особенности личностных качеств и содержание прежнего опыта человека [2]. В этом контексте особый интерес представляет обращение к ценностно-смысловым основам развития личности ребенка.

Коротко остановимся на анализе сущности категории «ценность», которая стала предметом философского осмысления в отечественной науке в 60-х гг. XX столетия на фоне возросшего интереса к исследованию духовного мира человека, его гуманистических начал, морали, роли субъективного фактора в целом. Проблеме ценностей и ценностных ориентаций посвящены работы известных отечественных ученых А. Г. Здравомыслова, М. С. Кагана, В. П. Тугаринова, В. А. Ядова; психолого-педагогический аспект ценностных и смысложизненных ориентаций раскрывался в работах Б. Г. Ананьева, К. А. Абульхановой-Славской, Б. С. Братуся, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др., где ценностные ориентации рассматривались в качестве стержня формирования личности. Педагогический аспект проблемы ценностей и ценностных ориентаций, их роли в формировании профессионального сознания учителя и стремлении к достижению вершин профессиональной деятельности; механизмы формирования ценностных ориентаций, условия развития аксиологического потенциала личности отражены в исследованиях С. А. Днепров, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева, В. А. Сластенина, Р. А. Фонарева, Г. И. Чижаковой и др.

Этимологический смысл категории «ценность» достаточно прост и вполне соответствует самому термину – ценность есть то, что люди ценят. Общеизвестно, что вне общества нет оснований говорить о существовании ценностей. Ведь сами по себе вещи, события без их связи с человеком, с жизнью социума не имеют отношения к ценностям. Таким образом, ценности всегда являются человеческими ценностями и носят социальный характер, а значит, каждый человек или группа общества обладает определёнными ценностными ориентациями. Следует отметить, что смысл ценностей для каждого человека неоднозначен и зависит от положения в обществе, социальных ролей, решаемых задач и пр. Личность, являясь субъектом общения в группе, занимая определенную позицию в социальной среде, оказывает оценочное, выборочное отношение к людям, которые ее окружают. Она сопоставляет, оценивает, сравнивает, выбирает людей для взаимодействия и общения, учитывая возможности конкретной группы,

собственные потребности, интересы, установки, опыт, которые в совокупности составляют конкретную ситуацию жизнедеятельности личности, предстают как социально-психологический стереотип его поведения, т. е. установку [4].

Исследователи подчеркивают, что в индивидуальном сознании личности интериоризированные значения представляют одновременно оба вида чувственного восприятия – чувственные впечатления внешней реальности, в которой протекает деятельность человека, и формы чувственного переживания ее мотивов, удовлетворения или не удовлетворения скрывающихся за ними потребностей. Таким образом, пристрастность человеческого сознания порождает личностный смысл. При этом мера осознанности истинного смысла может быть различна и определяться в процессе обнаружения связей конкретного предмета с мотивами, потребностями и ценностями индивида [4]. В этом плане следует отметить, что личностный смысл обладает рядом важных особенностей, в частности производностью от места человека в системе общественных отношений и его социальной позиции, что особенно важно в контексте педагогической деятельности.

Ценностно-смысловая сфера личности формируется в процессе социализации в результате соотнесения собственных потребностей, мотивов, интересов, убеждений, смыслов с общественными требованиями, нормами, идеалами и ценностями. По мнению большинства авторов, содержание ценностно-смысловой сферы определяет базовую позицию личности, оказывает влияние на направленность и содержание ее социальной активности, мировоззрения; придает смысл и направление деятельности человека, определяет его поведение и поступки в соответствии с присвоенными ценностями.

В педагогических трудах П. П. Блонского убедительно раскрывается связь педагогики эпохи строительства социализма с прогрессивными идеями русской и мировой педагогики XIX века. Исходя из тезиса о человеке как наивысшей ценности в мире, в педагогической науке этого периода отчетливо проявляется тенденция движения к гуманистическому педагогическому идеалу общечеловеческой ценности, лежащей в основе природы самого человека, где на первое место среди основных ценностей, преодолевающих в конечном итоге этнические, социально-политические, классовые, религиозные различия, выдвигаются общечеловеческие ценности, основа которых связана с социальной и духовной природой человека, свобода личности и воспитание личности, свободной духовно.

Анализ педагогического наследия П. П. Блонского с позиций аксиологического подхода к воспитанию показывает, что ему принадлежит значительная роль в разработке актуальных проблем педагогической теории начала XX века, в частности в области воспитания всесторонне развитой личности как центрального субъекта образовательного процесса, учёт психологических и физиологических особенностей личности в организации учебно-воспитательной деятельности, трудовое воспитание и политехническое образование в школе, нравственное и половое воспитание и др. В своей работе «Трудовая школа», важной для понимания ценностных основ педагогической системы, П. П. Блонский сформулировал ряд мировоззренческих позиций и дал практические рекомендации по трудовому воспитанию детей. Педагог считал, что современный человек, в том числе

интеллектуал, технически безграмотен, поэтому технология должна стать центральным предметом современной школы, поскольку вокруг нее сосредоточены как естественные, так и социальные науки, а школа должна изучать современную науку в ее связи с жизнью и практической деятельностью; школа должна стать индустриальной [1].

В разработке основ трудовой школы П. П. Блонский аргументированно утверждал, что социальный прогресс общества зависит от того, в каком состоянии находится индустриальный труд. Школа, как основное воспитательное учреждение для подрастающего поколения, должна быть индустриально-трудовой, потому что только доступный для соответствующего возраста индустриальный труд дает не односторонне техническое, а политехническое образование. Опираясь на широкий круг историко-педагогических исследований [3], можем констатировать, что в педагогической концепции П. П. Блонского раскрывается важность ориентации школьников на труд как духовную ценность личности. В определении цели трудового обучения педагог исходил из тезиса об общественной сущности и деятельности человека, поэтому именно к этой деятельности и необходимо подготовить ребёнка. Отстаивая социальный характер трудового воспитания, П. П. Блонский не считал, что главной задачей этого процесса есть воспитание квалифицированного рабочего. Размышляя о том, какой должна быть школа, он утверждал, что она должна быть не ремесленной или технической, а общеобразовательной, предоставляющей техническое образование [1].

В контексте осуждаемой проблемы следует отметить, что исследователи считают П. П. Блонского одним из первых педагогов советского периода, которые рассматривали педагогическую аксиологию как целостную систему сложившихся устойчивых представлений и понятий, значимых для непрерывного развития и совершенствования теории и практики воспитания с позиций гуманизации, утверждения настоящих жизненных ценностей независимо от современных политических ориентиров. Именно с таких позиций он призывал использовать прогрессивное наследие педагогики дореволюционного периода, а также идеи новой, социалистической теории воспитания коллективизма, готовности к сознательному, добросовестному труду на благо общества, семьи, личности [3].

Особое внимание в педагогической системе П. П. Блонского в контексте ценностей уделено формированию будущего гражданина своей родины. В этом плане главенствующую роль он отводил семье, ибо, в первую очередь, именно от родителей зависит то, каким будет в жизни их ребёнок; от первых уроков доброты и любви, полученных в семье. Здесь реализуются все ценности, способствующие ранней социализации. Именно в отчем доме ребёнок учится мыслить, чувствовать, действовать и жить среди людей согласно принятым нормам и ценностям. Поэтому П. П. Блонский считал необходимым придать воспитанию в школе «семейный дух», привнести атмосферу сердечности и подлинной гуманности [1]. В этой связи педагог рассматривал школу с позиции идей гуманизма, ставил ребенка в центр педагогического процесса и стремился воплотить свои идеи в научной форме. Он призывал учителя быть настоящим человеком, любить жизнь, жить со школой и детьми общей жизнью, оставлять глубокий след в их

душах. С точки зрения П. П. Блонского, истинного авторитетного учителя, который сочетает в себе функции воспитания и обучения, характеризует не только образованность, но и творческий потенциал. Поэтому он должен быть не просто носителем информации, но и своего рода философом, который заставляет задумываться над важными смысложизненными вопросами, побуждает искать истину, делает процесс познания нового увлекательным и интересным, наполненным личностным смыслом [1].

Определяя в качестве ценностных оснований для образовательной системы науку, искусство, мораль, религию, П. П. Блонский считал одной из важнейших целей школы всестороннее развитие «морально ценной, автономной личности» [1]. Поэтому в качестве ведущих принципов организации педагогического процесса П. П. Блонский выделял принцип связи школы с жизнью, принципы идеалосообразности, товарищества, развития индивидуальности, самодеятельности, самовоспитания, человечности.

В контексте историко-педагогического анализа педагогической системы П. П. Блонского отметим, что одной из ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и её развития в специально организованных условиях. В этой связи педагог ещё в начале XX века подчёркивал, что человек может стать личностью только благодаря воспитанию, которое должно осуществляться в единстве с развитием. В педагогической аксиологии П. П. Блонского в числе ценностей, связанных с утверждением личностью своей роли в обществе и ориентацией на саморазвитие творческой индивидуальности, – глубокое знание ребёнком норм и ценностей его социального окружения: улицы, района, города, региона, школы. Раскрывая сущность такого рода ценностей, педагог сосредоточил внимание на рассмотрении в детском коллективе межличностных отношений, эмоциональных процессов, отношений сотрудничества детей и взрослых, доминирующих отношений. Образовательные цели должны выстраиваться в зависимости от личностного типа ребёнка, соотносённости его с той или иной творческой группой. Современные исследователи наследия П. П. Блонского подчёркивают, что педагогические ценности, получившие обоснование в его трудах, опираются на веру в гуманистическую силу образовательного процесса, что позволяет и в современных условиях приобщать подрастающие поколения к глубинам культуры [6].

Обобщая изложенные выше тезисы, можем резюмировать, что ведущие идеи аксиологического подхода нашли широкое отражение в работах П. П. Блонского, а его педагогическое наследие заслуживает глубокого изучения и реализации в условиях современной образовательной практики, в том числе в области профессиональной подготовки будущих педагогов.

#### Список литературы

1. **Блонский, П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 1 / П. П. Блонский ; ред. А. В. Петровский. – Москва : Педагогика, 1979. – 304 с.
2. **Блонский, П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 2 / П. П. Блонский. – Москва : Знание, 1979. – 467 с.

3. Данильченко, М. Г. П. П. Блонский как психолог, педагог, педолог / М. Г. Данильченко // Блонский П. П. Педология : кн. для преподавателей и студентов. – Москва, 1999. – ISBN 5-691-00351-8. – С. 110.
4. Колесниченко, Ю. В. Философские проблемы личности в советской педагогике 1920–1930 гг. : П. П. Блонский, А. Б. Залкинд, А. С. Макаренко / Ю. В. Колесниченко // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Филос. науки. – 2018. – № 1. – С. 97–107.
5. Крылова, Н. В. Философия образования С. И. Гессена и В. В. Зеньковского / Н. В. Крылова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Сер.: Психол.-пед. науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – 2003. – № 3(6). – С. 46–56.
6. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории педагогики / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. – Москва : Сфера, 1995. – 160 с. – ISBN 5-7301-0151-1.

Sushchenko O. G.

#### Value bases of the pedagogical system of P. P. Blonsky

*The article attempts to retrospectively analyze the pedagogical ideas of P. P. Blonsky; the value orientation of the content of education in the context of the axiological approach; the importance of labor education of schoolchildren as a spiritual value of the individual; the significance of the formation of value relations and meanings of pedagogical activity for the teacher.*

**Key words:** pedagogical system of P. P. Blonsky, retrospective analysis, value bases, axiological approach.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [373.3.016:003]:17.022.1:371.4 Вахтеров

Лобанова Алина Николаевна,  
ассистент кафедры начального  
образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
aaleftinaa@mail.ru

### Нравственно-воспитательный потенциал педагогического наследия В. П. Вахтерова при обучении чтению младших школьников (на материале учебников «Мир в рассказах для детей»)

*В статье рассматривается педагогическая проблема нравственного воспитания младших школьников в условиях образовательного процесса в начальной школе при обучении чтению. Проанализированы учебные пособия для младших школьников, а именно серия учебников для чтения «Мир в рассказах для детей», где реализованы психолого-педагогические воззрения автора, идеи воспитывающего обучения, дидактико-методические аспекты формирования нравственной личности младшего школьника.*

**Ключевые слова:** В. П. Вахтеров, нравственное воспитание, наглядное обучение, младшие школьники, чтение.

Василий Порфирьевич Вахтеров критиковал современный ему процесс образования, так как считал, что с раннего детства он преподносит ученику готовые выводы, требует, чтобы ребенок принимал их на веру, без возражений, чтобы он преклонялся перед авторитетом одобренных бюрократией учебников. Педагог отмечал, что ученику только и остается, что повторять чужие выводы, чужие мысли, чужие слова и запоминать их для экзамена. В то же время современная школа развивает в детях ослиное терпение и подавляет личную предприимчивость и активную энергию.

По мнению педагога, образовательный процесс в школах того периода базировался не на анализе детской природы, а на анализе предметов преподавания: «Такая ложная в своей основе постановка школы мстила за себя безуспешностью занятий, ленью детей, их отвращением к учению. Надо было возбуждать в детях энергию внешними способами, а направление века подсказывало только один способ – страх телесных наказаний» [1].

В своих трудах педагог осуждал учебный процесс в школах за его презрение к детской природе, к действительности жизни, к реальным интересам детей и их семей, к детским силам, к их горю и радости, проявляющихся в однообразии заранее заданных требований по отношению ко всем без исключения детям. В «Основах новой педагогики» он писал, что школа все свои программы, методы преподавания и приемы воспитания выводит из традиционных положений и ее требования должны служить обязательными нормами для всех детей, к какому бы типу по своему темпераменту и наклонностям последние ни принадлежали. «Это какое-то прокрустово

ложе, где убивается почти всякая оригинальность, почти всякий талант, почти всякая своеобразная индивидуальность. Для каждого ясно, что нельзя шить сапог или шапок на одну мерку для всех людей без исключения; но для многих, по-видимому, совсем неясно, что нельзя предъявлять одинаковых требований при обучении всем детям», – отмечал педагог в своей работе [3].

Следуя за Константином Дмитриевичем Ушинским, В. П. Вахтеров рассуждал о важности наглядного обучения. Педагог отмечал существенные отличия мышления ребенка от взрослого, подразделял психическое развитие ребенка на его структурные компоненты: логическое мышление, память, внимание, чувственную сферу. В. П. Вахтеров подчеркивал и обосновывал необходимость развития у детей умения наблюдать, производить опыты, сравнивать, отвлеченно мыслить, систематизировать, анализировать и обобщать. Он считал такую задачу не менее значимой, чем сообщение самых полезных и ценных знаний: «Знания могут быть позабыты, а методы и приемы исследования, усвоенные в школе и ставшие привычными, вошедшие в плоть и кровь, остаются. И ученик будет пользоваться ими при решении тех тысяч задач, какие поставит ему практика жизни» [3].

Школьное образование обладает большим потенциалом нравственного воздействия на обучающихся. Оно должно быть направлено на формирование ценностных ориентиров во многих областях современной общественной жизни, на становление основополагающих нравственных отношений, определяющих жизненную позицию ребёнка в обществе и т. д. Литература открывает перед учителем самые широкие возможности для решения воспитательных задач, формирования широкого спектра нравственных качеств. Каждый учебный предмет формирует мировоззрение младших школьников особыми средствами, исходя из его специфики. Средствами литературы воспитываются личностные качества детей, выкристаллизовываются в сознании воспитанников нравственные понятия, представления, идеалы.

Одним из источников и средством нравственного воспитания является литература, которая усиливает нравственное воздействие образовательного процесса на обучающихся. Именно из содержания литературных произведений дети извлекают информацию о справедливости, о благородных людях прошлого и современности, о достижениях и нравственных поступках людей, о торжестве добра и наказании зла. Благодаря литературе происходит формирование нравственных идеалов, высоких устремлений и убеждений учащихся начального звена школы.

В. П. Вахтеров называл литературу «духовным наставником молодого поколения» и представил её огромные возможности в процессе воспитания нравственных чувств, положительных качеств, обогащения личности воспитанника нравственными представлениями и понятиями, показал её влияние на критическое оценивание отрицательных и безнравственных явлений жизни, на поступки и образ жизни подрастающего поколения.

Созданный В. П. Вахтеровым комплекс учебных пособий для начального звена школы отличается гуманистической и инновационной направленностью. В учебниках «Мир в рассказах для детей» реализованы психолого-педагогические воззрения автора, дидактико-методические аспекты формирования нравственной личности младшего школьника, идеи воспитывающего обучения, т. е. получили практическое воплощение

основные прогрессивные идеи учёного. Создание В. П. Вахтеровым учебников для первоначального обучения – это ценный вклад в развитие русской учебной литературы. В. П. Вахтеров был против литературы, которая подавляла в учащихся развитие человеческих качеств и могла насаждать безвкусное, бессердечное, эгоистическое. Его идеи были направлены на прекращение идеологической индоктринации детей с помощью пропаганды худших образцов западной литературы и искусства. Педагог предъявлял к художественным произведениям ряд требований, которых придерживался при составлении своих учебников: должны одновременно удовлетворять эстетическим и нравственным потребностям детей; должны быть интересными и воспитывающими (учебник должен быть в некоторой степени энциклопедией, предоставляя воспитанникам разнообразные научные сведения и знания из жизни); рассказы должны быть составлены из коротких предложений. Данные учебники отражают глубокое знание авторами возрастных особенностей младших школьников, их потребностей и интересов. Это является причиной того, что учебники В. П. Вахтерова сохраняют своё методическое и литературное значение и по сей день, они являются, по сути, «вневременными».

Идея формирования системы нравственных ценностей пронизывает учебники В. П. Вахтерова, предназначенные для первоначального обучения, определяя логику их построения и характер содержания в них материала. Это, прежде всего, такие разделы: труд как земное счастье человека, как лучший хранитель нравственности и в непосредственной связи с этим учебный труд школьника; нравственные отношения между людьми: товарищество, братство, взаимовыручка, равнодушие к чужому горю и т. д.; проблема морального выбора человека, его поведение и поступки; формирование нравственных качеств и семейное воспитание; мир природы в жизни человека, отношение к живому и неживому миру; любовь к родному краю, Родине, знание истории Отечества.

В процессе обучения по данным учебникам у учащихся младшего школьного возраста воспитывались такие высоконравственные черты личности, как честность, правдивость, уважение к труду, критическое отношение к себе и гуманное – к людям. Учебные книги В. П. Вахтерова не только знакомят детей с нравственными отношениями и соответствующими понятиями, но и влияют на степень усвоения и осознанности социальной значимости моральных норм, правил, принципов, развивают у учащихся способность выделять нравственный аспект в социальных явлениях.

Основным содержательным звеном четырёх книг, объединённых общим названием «Мир в рассказах для детей», является человек, красочно, живо и ярко представленный в них, с его отношением к обществу, труду, к прекрасному, а также природа вокруг него, история его страны. Книги В. П. Вахтерова проникнуты идеями деятельной любви к людям, родителям, учителям, уважения к различным национальностям. Педагог учил уважать личность человека, особенно трудящегося, учил солидарности, призывал к дружбе, единению на основе принципа «один за всех и все за одного». Учёный-методист призывал воспитывать чувство уважения к трудящимся, к людям, которые борются за благо страны. Уже на самых первых уроках сознательного чтения В. П. Вахтеров много и серьёзно говорил о труде

как основе человеческой деятельности, внушая воспитанникам, что трудолюбие – высоконравственное качество. Труд, представленный в учебниках, разнообразен. Это и крестьянский труд, и труд рабочего, и труд ребёнка в школе – учение. В труде важна смекалка, усидчивость, самостоятельность, взаимопомощь. Труд – одна из основных нравственных ценностей. В своих учебниках педагог призывал трудиться, так как только в этом случае можно облагородить себя и общество, только тогда будет хорошо всем («Песня работника» С. Д. Дрожжина, «Сенокос» А. Н. Майкова, «На работе» Н. А. Некрасова). Идея труда отражена в упражнениях для чтения, во включённых в учебники русских пословицах и поговорках: «Для ленивого пятница – тяжёлый день, суббота – потягота, воскресенье – недели поминовенье, а понедельник – бездельник», «Где работа, там и густо, а в ленивом доме пусто», «Лен две недели цветет, четыре недели спеет, на седьмую неделю семя летит», «Без труда не вытащишь и рыбки из пруда», «Маленькое дело лучше большого безделья», «Без дела жить – только небо коптить» [2].

Идея труда определяет восприятие и понимание ребёнком сложности человеческой жизни, активности человека, смыслов его деятельности. В. П. Вахтеров считал, что крестьянским трудом можно заинтересоваться, полюбить его. Ни одна другая разновидность труда не поэтизировалась так часто и с таким успехом и в народной поэзии, и в художественной литературе, как земледельческий труд. С каждым годом авторы анализируемых учебников расширяют и углубляют познания младших школьников о крестьянском труде как о самом прекрасном и мирном труде на Земле, прославляя его. «Честь тому, кто над сохою спину гнёт и в жар, и в холод. Кто могучею рукою подымает тяжкий молот. Кто в подземной глубине целый век свой должен рыться с тачкой, с ношей на спине, чтоб с семьёй своей кормиться. Слава, труженики, вам! Похвала тебе, работа! Честь тудящимся рукам!» [2].

Подобранные по данной тематике тексты помогают выработать у маленьких читателей серьёзный взгляд на жизнь, на труд как её основу, так как именно он является средством нравственного совершенствования. В. П. Вахтеров обращает внимание детей на то, как видоизменяется деятельность крестьян, на то, что земледельческий цикл зависит от сезонных изменений в природе, что многие формы крестьянского труда обусловлены временами года, природными явлениями, и это делает труд на земле богатым различными впечатлениями, усиливает его праздничность. С другой стороны, ребёнок узнаёт, как растёт хлеб, что делают со льном, таким образом приобретая практические сведения трудового характера.

Повседневный крестьянский быт и труд в книгах для чтения представлены как ценность, которая несёт огромный смысл. Материал, включённый в учебные книги, знакомит детей с лучшими человеческими качествами крестьянина: трудолюбием, терпением, мудростью, бескорыстием, добродушием, честностью, но в то же время и показывает качества, недостойные высокого звания «Человек»: гордыню, жадность, глупость, лицемерие.

Книги для чтения «Мир в рассказах для детей» через высокохудожественные произведения прозы и поэзии помогают маленьким читателям познать многомерный окружающий мир с его динамичностью и многогранностью. Человек выполняет много разной работы: шьёт, стирает,

мастерит, работает не только ради себя, но и на благо других. Мастер своего дела не допустит небрежности, от этого зависит не только качественно и добросовестно выполненная работа, но иногда и жизнь человека («Каков мастер, такова и работа», «Как кузнец исполнил свой долг») [2].

В работе важно, чтобы человек обладал такими нравственными качествами личности, как смекалка, дружба, отзывчивость, добросовестность и ответственность перед товарищами, перед народом, государством. Художественные произведения о трудолюбии помогают ребёнку осознать, что никакой труд не является позорным – стыдно не работать. Важно и то, что образ трудящегося в предлагаемых текстах достоин уважения, нарисован с особой теплотой и любовью. Для первоначального чтения отобраны произведения таких русских классиков, как Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, А. Н. Плещеев и др. В этих текстах показана красота человеческих чувств, воссозданы картины, отображающие окружающую действительность, что способствует ознакомлению детей с социально-нравственными ценностями и воспитанию у них лучших человеческих качеств.

И, как итог темы, – дружная, совместная работа, согласие в труде, которое приносит и пользу, и радость, и удовлетворение. Труд сближает людей, побуждает их к общению, дружеской взаимопомощи. У детей, читающих книги В. П. Вахтерова, возникает желание помогать взрослым, дарить им радость своими успехами в учении. Зная интересы и предпочтения детей младшего школьного возраста, педагог старался не использовать нелюбимые ими описательные рассказы и подобрал произведения (басни, стихи, сказки), которые отображают реальность, в которых много жизненной правды. Тексты по данной теме способствуют воспитанию трудолюбия, формированию уважительного, любовного отношения к труду, утверждают нравственные, ценностные основы труда. Главный труд для маленького школьника – ученье, и автор подчёркивает его важность в пословицах (например, «Наука – не мука. Наука – не бука») [2]. Эпиграф к одному из разделов учебников так и звучит: «Ученье свет, а не ученье – тьма» [2]. Рассказы, песни, пословицы, стихотворения подобраны в учебниках В. П. Вахтерова в соответствии с задачей раздела – воспитать любовь к знаниям, к школе, к учению. Педагог приравнивает учебный труд к работе взрослого человека, так как ученье для младшего школьника – это серьёзный и тяжёлый, но посильный труд, и взрослым его необходимо ценить и уважать. Знания всегда приносят пользу, но мало одного желания учиться – необходимо трудиться. Интересный рассказ, который принадлежит перу В. П. Вахтерова, – «Филиппок» – отображает пользу образования [2].

Многие рассказы и стихотворения как раз о том, какое удовольствие и удовлетворение приносит школьнику хорошо выученный урок, приобретенные знания, как рады родители детскому прилежанию, усердию («Письмо» И. З. Сурикова, «Вечер в сельской школе» Л. Н. Толстого, «Дорогой подарок» С. Т. Аксакова, «В школу» А. Н. Плещеева). Радость узнавания нового помогает человеку разобраться в сложных жизненных явлениях современности, осуществить задуманное; из упорных, любознательных учеников вырастают учёные, но всё это достигается трудом; мастерство и наука – главное в жизни, учение лучше богатства – таковы основные выводы многих рассказов и стихотворений в учебных пособиях В. П. Вахтерова.

Его книги способствуют умственному, нравственному, эстетическому воспитанию детей, дают полезные знания, расширяют кругозор, пополняют жизненный опыт учащихся, повышают их культурный уровень. Учебники В. П. Вахтерова призваны формировать у ребёнка адекватные представления об окружающем мире, постепенно развивать способность самостоятельно мыслить. Педагог подчёркивает, что главный путь к знанию – книга. А главный экскурсовод в стране знаний – учитель. Образ учителя-воспитателя в учебных текстах – это образ умного, доброго наставника, который открывает ребёнку дверь в ещё не изведанный мир и очень любит своих учеников.

Рано или поздно ученик вспомнит человека, пробудившего у него любовь и интерес к науке, книге, знаниям в целом, открывшего интересный и разнообразный мир чувств и жизненных явлений, научившего чему-то хорошему. Педагог не только учит читать и писать – вся его жизнь и сам он являются примером для подражания.

Проанализировав учебники, можно отметить величайшее мастерство В. П. Вахтерова, проявившееся в тщательном отборе, последовательном расположении включённого в книги материала, способствующего вооружению учащихся элементарными научными знаниями, оказывающего благотворное влияние на детей в нравственном отношении, непосредственно действующего на интеллектуальные, эстетические и нравственные чувства воспитанников. Эти учебники давали разносторонние знания, содержали естественно-научные статьи и высокохудожественный нравственно воспитывающий литературный материал.

#### Список литературы

1. **Вахтеров, В. П.** Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров ; сост.: Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. – Москва : Педагогика, 1987. – 400 с.
2. **Вахтеров, В. П.** Мир в рассказах для детей : первая после букваря книга кл. чтения в нач. училищах / В. П. Вахтеров. – Москва : [Гос. изд-во], 1905. – 164 с.
3. **Вахтеров, В. П.** Основы новой педагогики. Т. 1 / В. П. Вахтеров. – Москва : Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1913. – 583 с.

**Lobanova A. N.**

#### **Moral and educational potential of pedagogical heritage V. P. Vakhterov when teaching reading to junior schoolchildren (based on the textbooks “The World in Stories for Children”)**

*The article deals with the pedagogical problem of moral education of junior schoolchildren in the conditions of the educational process in the elementary school when teaching reading. The article analyzes textbooks for junior schoolchildren, namely a series of reading textbooks “The World in Stories for Children”, where the psychological and pedagogical views of the author, the ideas of educational teaching, didactic and methodological aspects of the formation of moral personality of junior schoolchildren are realized.*

**Key words:** *V. P. Vakhterov, Russian teacher, moral education, visual teaching, junior schoolchildren, reading.*

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК [378.015.31:17.022.1]:37.014.623

**Божко Вера Геннадиевна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
vercol@yandex.ru

**Притула Ольга Юрьевна,**  
ст. преподаватель  
кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
olgboy@yandex.ru

### Кураторская деятельность как средство формирования ценностных приоритетов будущих учителей начальных классов

*В статье рассматриваются особенности формирования ценностных приоритетов будущих учителей начальных классов в контексте кураторской деятельности. Авторы акцентируют внимание на социальной и профессиональной значимости включения воспитательного компонента в образовательный процесс педагогических вузов. В материале приводятся примеры из личного опыта работы кураторов групп по формированию ценностного отношения и духовно-нравственных идеалов у обучающихся.*

**Ключевые слова:** *ценностные приоритеты, будущие учителя начальных классов, кураторская деятельность, личностные качества.*

Сегодня в России происходят глобальные процессы переустройства общества, а, соответственно, и смены ценностных приоритетов. Аксиологизации процесса подготовки будущих учителей, в том числе и педагогов начального образования, посвящен ряд исследований: основные закономерности становления профессионально-значимых качеств, мастерства учителя рассмотрены в работах Е. Н. Белозерцева, Е. Н. Богданова, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина и др.; современный подход к пониманию ценностных приоритетов высшего педагогического образования (в плане эволюции ценностей) охарактеризован в исследованиях А. М. Булынина, Н. Д. Никандрова; проблемы национальных ценностей образования как фактора формирования основ национального менталитета у студентов проанализированы в трудах А. Л. Бугаевой, Л. П. Бугевои, Г. Н. Волкова, Б. С. Гершунского и др.

Вопросы формирования ценностных приоритетов издавна были в центре внимания многих учёных-философов. Еще античные мыслители считали, что душа человека, как «Я познающее», придает смысл и направленность его жизни. Протагор был первым, кто выделил человека

и задумался над его оценкой, сравнивал его с другими существами, окружающим миром. Ему принадлежит афоризм: «Человек есть мера всех вещей». Именно поэтому духовно-нравственные ценности, как важнейшая составляющая системы ценностных приоритетов, должны быть предметом рассмотрения не только философии и психологии, но и педагогики.

Ещё в 1996 г. Международной комиссией по образованию в докладе «Образование. Скрытое сокровище», известном как Доклад Жака Делора [4], были обозначены четыре группы умений, на формирование которых должно ориентироваться образование XXI столетия: умение жить вместе, умение учиться, умение действовать, умение быть, которые, по сути, стали не только глобальными компетентностями, но и явились основой становления ценностных приоритетов современного человека.

Целью статьи является раскрытие потенциала кураторской деятельности как средства формирования ценностных приоритетов будущих учителей начальных классов.

Способность осуществлять творческую деятельность, проявлять такие личностные качества, как доброта, порядочность, готовность к сопереживанию и сотрудничеству в условиях быстро меняющихся социальных условий является мерой конкурентоспособности, жизнестойкости будущего специалиста. В связи с этим возникает необходимость кардинального пересмотра образовательных стратегий в сторону усиления воспитательного компонента. Особое значение в этом процессе приобретает кураторская деятельность. Одной из форм ее реализации в педагогическом вузе является институт кураторства, который содействует адаптации первокурсников к студенческой жизни и способствует формированию всесторонне развитой личности будущего педагога.

Выделим основные функции кураторской деятельности:

- воспитательная, предполагающая содействие самоопределению и самореализации студентов курируемой группы, приобщающая студентов к системе культурных традиций факультета (института), оказывающая помощь в решении важных для группы коллективных лично ориентированных дел, активизирующая творческий потенциал каждого студента и группы в целом;
- организационно-управленческая, связанная с организацией деятельности студентов курируемой группы по реализации поставленных задач, созданием условий для принятия решений студенческим коллективом в целом и отдельными студентами, стимулированием активности студентов;
- социально-культурная, которая предполагает содействие развитию у студентов способов эффективного взаимодействия с внешней средой (город, регион), приобщение их к эталонам культуры;
- лично развивающая, которая предполагает самореализацию и личностный рост куратора в процессе приобщения к кураторской деятельности [6].

При разработке образовательной программы в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления). Также должна быть сформирована

социокультурная среда, созданы условия, необходимые для всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая формирование ценностных приоритетов студентов [1].

Сегодня в России в условиях становления нового гражданского общества необходимо акцентировать внимание на целенаправленном воспитании личности, поскольку распространяющиеся индивидуализм, эгоизм и бездуховность могут привести к забвению традиционных ценностей некоторой частью молодёжи, к росту преступности, проявлениям ксенофобии и русофобии, отбрасывая на своём пути вековую мудрость поколений, уничтожая такие высокие духовно-нравственные качества, как честь, совесть, долг, уважение к человеческому достоинству и другие. Именно об этом говорят в своих изысканиях многие современные политологи, философы и педагоги [3; 5; 7].

Люди, воспитанные на вере в деньги и конкуренцию, как двигатели того, что они считают прогрессом, никогда не поймут высоких духовных порывов, способности подняться над своими личными интересами во имя жизни других людей и будущих поколений. Любители Моргенштерна или Шарлотта не поймут потребности в концертах классической музыки или поэзии Пушкина. Подмена образования сначала телеэкраном, а затем социальными сетями уже не просто меняет систему ценностей и понятий, а с детства атрофирует мозг и огромные когнитивные возможности человеческого сознания.

Именно поэтому особую значимость приобретает тщательная и целенаправленная работа по формированию ценностных приоритетов у будущих учителей начальных классов, которым предстоит в дальнейшем заложить основы высококонрастных идеалов у своих воспитанников. Гуманизм, любовь к детям, осознание важности своей миссии, чувство ответственности перед детьми, их родителями, обществом – это те особые качества личности учителя начальных классов, которые неотделимы от его профессиональных знаний и умений.

В Институте педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ» каждая студенческая группа первокурсников имеет двух кураторов: один из числа преподавателей выпускающей кафедры, другой – студент старших курсов. Координацией работы кураторов из числа студентов занимается заместитель директора по воспитательной работе: проводит еженедельные собрания кураторов по решению текущих задач и мониторингу дел в группах первого курса. Как правило, период активной работы студенческого куратора сводится к одному году – обучению подопечных своей группы на первом курсе, закладываящем основы социокультурной, учебной, коммуникативной, психологической, профессиональной адаптации первокурсников.

Куратор-преподаватель проводит воспитательную работу со студентами своей группы на протяжении всей их учебы в вузе. Среди основных задач кураторской деятельности можно выделить следующие: обеспечение единства обучения и воспитания; повышение эффективности образовательного процесса; изучение проблем студентов; предоставление студентам возможной помощи; контроль посещаемости и успеваемости; формирование сплоченного студенческого коллектива; оперативное информирование обо всех мероприятиях, проводимых в университете, городе, республике

и т. д.; содействие успешной адаптации студентов к условиям получения профессионального образования в университете; создание в группе благоприятного психологического климата; установление доброжелательных взаимоотношений в студенческом коллективе, а также между студентами, преподавателями и сотрудниками университета.

Основное внимание куратора должно быть направлено на формирование у будущих педагогов ценностного отношения к миру, к жизни, к людям. В контексте данной работы, на наш взгляд, необходимо сосредоточиться на следующих воспитательных направлениях: гражданско-патриотическом, эстетическом, экологическом, правовом, духовно-нравственном, профессионально-трудовом, здоровьесберегающем. Таким образом, ценностные приоритеты – это комплекс знаний, умений и качеств, необходимых человеку для полноценной и эффективной самоорганизации и самореализации. Для этого необходима совместная включенность куратора-наставника и его воспитанников в единое когнитивное и чувственное пространство. Реализации такого подхода способствует создание целого блока тематических кураторских часов, объединенных общей глобальной целью, макротемой и направлением. С этой целью для студентов направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» нами разработан и внедрен цикл тематических кураторских часов «В человеке все должно быть прекрасно!», в котором представлены следующие темы: «О красоте человеческих лиц», «Жизни минуты прекрасные! (размышления о жизни и человеке)», «Прекрасное в природе и человеке», «Улыбнись, чтобы мир стал светлее (сила человеческой улыбки)», «Небо славян», «Все мы разные, все мы равные», «Трудом их славен наш университет», «Три века плечом к плечу», «Вечные спутники человечества – книги», «День славянской письменности и культуры».

Следует заметить, что в каждой теме, какой бы стороне жизни она не была посвящена, главенствующую позицию занимает воспитание любви к малой и большой Родине, ко всему, что окружает человека. Приведем несколько примеров из личного опыта нашей кураторской деятельности.

На кураторском часе «О красоте человеческих лиц» поднимается тема различий внешней и внутренней красоты. Совместно с куратором студенты размышляют о том, что есть истинная красота. На занятии звучат стихи Н. Заболоцкого, Л. Хаустова, Я. Полонского, посвященные великим шедеврам живописи, отображающим мировые идеалы женской красоты. В поисках ответа на вопрос «Что есть красота?» происходит знакомство студентов с полотнами Леонардо да Винчи «Мадонна с цветком», «Джоконда»; Ф. С. Рокотова «портрет Александры Петровны Струйской», В. Л. Боровиковского «Портрет Марии Лопухиной». Кроме того, перед кураторским часом студенты получают задание прочитать рассказ великого фантаста Р. Брэдли «Улыбка», созвучный с темой разговора. В последующей беседе студенты делают вывод о том, что писатели-фантасты в своих произведениях предупреждают общество о возможной гибели цивилизации и культуры в связи с неразумным использованием результатов прогресса. И в мир будущего, который мы строим сегодня, нужно брать все самое прекрасное, что создано человечеством – культурное наследие. Искусство во всех его формах имеет огромное влияние на нравственное развитие, оно воспитывает в людях любовь к добру, к красоте, ко всему лучшему, что есть

в жизни. Не случайно в финале мероприятия звучат строки стихотворения Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка», призывающие к раздумьям:

А если это так, то что есть красота  
И почему ее обожествляют люди?  
Сосуд она, в котором пустота,  
Или огонь, мерцающий в сосуде?

От размышлений о внешней и внутренней красоте мы переходим к теме другого кураторского часа «Жизни минуты прекрасные», на котором говорим со студентами о том, что каждая минута нашей жизни драгоценна, самоценна и прекрасна. Понятие «жизнь» рассматривается с различных сторон, ведь все без исключения люди в определенный момент серьезно задумываются над вечными вопросами: «Для чего я пришел в этот мир?» и «Какой смысл моей жизни?». Ответов может быть бесконечное множество. Трудность заключается в том, чтобы выбрать правильные, и ещё в том, что каждый человек делает этот выбор сам и несёт ответственность за свой выбор тоже сам. Как бы мы ни отвечали на эти вопросы, безусловно одно: смысл жизни – это то, что придает ей ценность.

В ходе беседы обучающиеся приходят к выводу о том, что в мире, и прошлом, и современном, есть безусловные примеры жизнелюбия и человеколюбия, когда человек поднимается над своими инстинктами и эгоизмом и приходит к жертвенности и подвигу. Куратор подкрепляет этот разговор видеорядом из цикла «Про людей и про войну», размышляя над образцами духовности, нравственности, мужества, негибкости, примеры которых, безусловно, есть и в современной жизни. На занятии также звучат стихи известных поэтов, посвященных теме жизни: Ф. Шиллера «Ода радости», Е. Евтушенко «Ольховая сережка», Ю. Друниной «Гост» и т. п.

На мероприятии осознают, как сложна и многообразна наша жизнь! И как она всё-таки прекрасна, когда человек реализовывает все свои возможности!

Содержательную тематическую линию кураторских встреч продолжает мероприятие «Небо славян», на котором студенты вместе с куратором совершают экскурс в историю представлений русского человека о небе сначала как о стихии, а затем как о символе Родины. В ходе беседы рассматривается понимание неба в разных произведениях искусства: на полотнах известных художников И. Левитана «Над вечным покоем», «Владимирка»; М. Кугача «Возвращение»; в стихотворении И. Елагина «Звезды. Моему отцу»; в музыкальных произведениях групп «Черный кофе» и «Алиса». Делается вывод о том, что небо славян – это то, что никому нельзя никогда отдавать, потому что под этим небом жили наши отцы и деды, они защищали его для нас, жертвуя собой; под этим небом жить нам и будущим поколениям русских людей.

Кураторский час «Вечные спутники человечества – книги» начинается с обсуждения слов великого русского писателя Л. Н. Толстого «Часто слышишь, что молодежь говорит: я не хочу жить чужим умом, я сам обдумаю. Зачем же тебе обдумывать обдуманное? Бери готовое и иди дальше. В этом сила человечества» [2]. Затем рассматривают историю возникновения и развития книги с древнейших времен до наших дней, обращаются к великим книгам человечества (Библия, Коран и др.) и «тайным книгам», которые доступны только избранным (например, нигде не напечатаны Книга Тота и

«Эскалибур» Рона Хаббарда, но вокруг них ходит много слухов). За XX век все много раз слышали, что с книгой будет покончено. Первый раз, когда появилось немое кино, и казалось, что оно несет жизнь своим героям и смерть книге. Затем в кино прибавился звук, и считалось, что Голливуд пошатнул все надежды на будущее книги. Одновременно с говорящим фильмом пришло радио: развлечения и информация пришли в каждый дом. Полагали, что это отняло возможность и желание читать. И в последнее время появились два самых серьезных конкурента книгопечатания – телевидение и кибернетика. Однако, фильм прокручивается и гаснет, устная речь, отзвучав, умолкает, книга же остается нашим товарищем на всю жизнь. Знакомясь с разными сторонами великой империи книг, студенты соглашаются со словами А. П. Чехова: «Все бледнеет перед книгами», потому что книга – это наш многовековой опыт, делающий человечество бессмертным. И именно по книгам, как по ступенькам, поднимался человек на свою нынешнюю высоту.

На всех мероприятиях обязательной является связь темы кураторского часа с профессией учителя. Необычными и побуждающими к рассуждениям являются вопросы: «Должен ли учитель улыбаться?», «Каким должен быть учитель, чтобы воспитать достойного человека?», «Как учитель должен справляться с трудностями?» и др.

Из приведенных примеров мы видим, что весь цикл тематических кураторских часов – это трудоемкая целостная работа, направленная на формирование ценностных приоритетов обучающихся, приобщающая их к образцам человеческой культуры и нравственным идеалам.

Немаловажным здесь является и вопрос о потенциалах профессионального и личностного развития самого куратора как участника и организатора личностно развивающего взаимодействия в образовательной среде, поскольку процесс формирования ценностных приоритетов, заложенный в подобных тематических циклах, требует от самого педагога готовности к совместному обсуждению проблемы, широты его кругозора, эмоциональной и интеллектуальной зрелости. Усвоение ценностей при таком подходе совершается через переживание студентами в едином ценностно-смысловом поле с наставником, в диалоге и общении, опирающихся на совместную деятельность, на понимание идеала и стремление к нему. И только затем происходит интеграция ценностей в реальную жизнь обучающихся. Одним из результатов такой работы является осознание студентами того, что все главные ценности человеческой жизни, то есть культура, есть память, создающая своеобразный культурный код. Поэтому человек всегда непрерывно связан с историей, с духовной жизнью общества и человечества в целом.

Таким образом, в период социальных катаклизмов, частичной утраты норм и ценностей в обществе перспективу исследования видим в необходимости дальнейшего развития стратегии образования, которая включает в себя: личностно ориентированный подход к обучению; аксиологическую направленность образования и воспитания; приоритеты в развитии духовной культуры учителя (особенно учителя начальных классов), раскрывающие общечеловеческие ценности и национальную культуру народа; трактовку обучения и воспитания как содействия, помощи в самореализации внутреннего потенциала обучающегося; создание единого общеобразовательного пространства в масштабах страны, региона, школы.

Эта работа своевременна и необходима, поскольку ориентация личности на те или иные ценности – важнейший социальный регулятор поведения любого человека, а для личности и профессионализма учителя это важно вдвойне.

#### Список литературы

1. **Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования** – бакалавриат по направлению подготовки. 44.03.01 Педагогическое образование : Приказ Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. – Текст : электронный // ФГОС : [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 17.01.2024).
2. **Афанасьев, А. П.** Из дневников Л. Н. Толстого (1895–1901 гг.) / А. П. Афанасьев. – Текст : электронный // Проза.ру : [сайт]. – URL: <https://proza.ru/2017/07/08/1485> (дата обращения: 17.01.2024).
3. **Гущина, Н. А.** Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Гущина Наталия Александровна ; Калужский гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского. – Калуга, 2004. – 188 с.
4. **Делор, Ж.** Доклад «Образование – скрытое сокровище» / Ж. Делор. – Москва : Московская шк. полит. исслед., 2002. – 472 с.
5. **Ераносов, О. Е.** Духовно-нравственные традиции в контексте ценностных ориентаций личности в современном российском обществе : спец. 09.00.11 «Социальная философия» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Ераносов Олег Игоревич ; Северо-Кавказский гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2010. – 25 с.
6. **Лаптева, С. В.** Функции куратора в современном вузе // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 9. – С. 171–175.
7. **Хубиева, З. А.** Духовно-нравственные ценности и их влияние на формирование современной личности : спец. 09.00.11 «Социальная философия» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Хубиева Заира Альбертовна ; Северо-Кавказский гос. техн. ун-т. – Пятигорск, 2011. – 23 с.

**Bozhko V. G.,  
Pritula O. Yu.**

#### **Tutor activity as an instrument of forming the value priorities of future primary school teachers**

*The features of the formation of value priorities of future primary school teachers in the context of tutor activities are discussed in the article. The authors focus on the social and professional significance of the inclusion of a special component in the educational process of pedagogical universities. The material provides examples from the personal experience of the tutor of the group on the development of value attitudes and spiritual and moral ideals among students.*

**Key words:** value priorities, future primary school teachers, tutor activities, personal qualities.

УДК [378.091.212:616.89-008]-048.53-044.332

**Петруня Ольга Михайловна,**  
канд. мед. наук, доцент  
кафедры дефектологии и  
психологической коррекции  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
lensop62@gmail.com

**Суворова-Григорович Анна Александровна,**  
канд. мед. наук, доцент  
кафедры дефектологии и  
психологической коррекции  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
grigorovichaa@mail.ru

## **О распространенности и признаках адаптационных расстройств у студентов высших учебных заведений**

*Расстройства адаптации являются широко распространенным расстройством у студентов высших учебных заведений. Они приводят к снижению академической успеваемости и нарушению социального взаимодействия. В статье описаны стрессогенные факторы, вызывающие развитие адаптационных расстройств, клинические типы адаптационных расстройств, их течение и прогноз. В целом рассмотрены организационные и психологические возможности предупреждения развития данных болезненных состояний.*

**Ключевые слова:** адаптационные расстройства, стрессогенные факторы, клинические типы, прогноз, распространенность, клинические признаки, студенты высших учебных заведений.

Адаптационные расстройства являются распространенной проблемой среди студентов высших учебных заведений. Они могут проявляться в различных формах и иметь разнообразные социальные последствия. Одним из наиболее распространенных последствий адаптационных расстройств является снижение успеваемости. Студенты, столкнувшиеся с трудностями адаптации к новой среде, часто испытывают затруднения в усвоении учебного материала, что может приводить к плохим оценкам и неудовлетворительным результатам обучения. Другим последствием адаптационных расстройств является социальная изоляция. Студенты, испытывающие трудности в адаптации, могут чувствовать себя отвергнутыми или непринятыми в учебной среде. Они могут избегать общения с другими студентами или становиться объектами издевательств или негативного отношения со стороны своих товарищей [2].

Рассмотрим внешние причины (стрессоры), которые могут приводить к развитию расстройств адаптации [4].

Первая причина – это разрыв с привычной жизнью, семьей и друзьями. Многие студенты уезжают из родного города или даже страны, чтобы

получить высшее образование. Это значит, что они оказываются в новой среде, где нет привычной поддержки и понимания близких людей.

Второй фактор, влияющий на развитие адаптационных расстройств у студентов, – это высокие требования учебной программы. Они должны привыкнуть к новым образовательным подходам, более интенсивным темпам учебы и большому объему информации. Студенты могут ощущать стресс из-за нехватки времени или чувства неполноценности, что может привести к снижению самооценки и появлению невротических состояний. У студентов, обучающихся по модульной системе, адаптационные расстройства менее выражены, так как промежуточный контроль по разным дисциплинам равномерно распределен в течение учебного года, а не приходится на конец семестра и сессию [9].

Третий фактор, влияющий на адаптационные расстройства, – это социальные взаимодействия. Вузы предлагают множество возможностей (избыток возможностей) для общения и участия в различных мероприятиях. Однако некоторые студенты могут испытывать затруднения в установлении чрезмерного количества новых контактов и адаптации к этой социальной среде. Это может вызывать чувство изоляции и непринадлежности, что отрицательно сказывается на их эмоциональном состоянии.

Наконец, четвертый фактор, который следует упомянуть, – это ожидания и давление окружающих. Студентам, особенно первокурсникам, могут навязываться высокие ожидания со стороны семьи, родителей, учителей и друзей. Это может создать ощущение постоянной неуверенности, страха провала или разочарования окружающих. Подобное давление может привести к появлению тревоги и снижению мотивации для достижения успеха.

Таким образом, адаптационные расстройства у студентов высших учебных заведений могут быть вызваны различными внешними причинами, начиная от отсутствия поддержки со стороны близких до непривычного уровня требований и социальной изоляции. Важно осознавать эти факторы и обеспечивать поддержку и помощь для студентов в процессе адаптации к новым условиям, чтобы обеспечить их академическую успешность, физическое и психическое благополучие [5].

Диагностическая категория «Расстройство адаптации» появилась в классификационных системах, таких как DSM и ICD, в конце 20 века. Перед этим в англоязычной литературе использовались термины «преходящие ситуационные расстройства». В текущей версии ICD-10 расстройства адаптации отнесены к категории «Расстройств, связанных со стрессом». В DSM-IV и DSM-V представлены в отдельной рубрике как психические расстройства, связанные со стрессом. В русскоязычной литературе для обозначения этой категории используются термины «адаптационное расстройство», «расстройство адаптации», а в англоязычной литературе – «расстройство приспособления». Также можно встретить другие, более неопределенные термины, такие как «проблемы приспособления», «трудности приспособления», «недостаточная приспособляемость». Эти термины несут различные оттенки значений, с учетом различий биологической и социальной адаптации [11].

Распространенность расстройств адаптации в популяции различается в зависимости от многих факторов, таких как возраст, профессиональная

и гендерная принадлежность. В зависимости от исследуемого контингента частота выявления адаптационных расстройств колеблется от 1% до 28%. Так, среди пациентов с невротическими расстройствами распространенность этого заболевания достигает 28%, у лиц, совершивших парасуицидальную попытку – 26%. У студентов адаптационные расстройства выявляются в 14%–21% случаев [10].

Проблемы адаптации в юношеском возрасте, и в особенности у студентов, традиционно вызывают интерес у психиатров и психологов. С одной стороны, это обусловлено тем, что период обучения совпадает с одним из кризисных периодов в жизни индивидуума, во время которого происходит завершение становления личности. С другой, образовательный процесс предъявляет повышенные требования к механизмам психической адаптации студентов. Их повышенная уязвимость приводит к дезадаптации, что может проявляться в психологических затруднениях и социальных конфликтах, сопровождаются развитием различных форм зависимостей, возникновением отклоняющегося и суицидального поведения [6].

В клинической сфере расстройства адаптации выделяются различные типы и подтипы, в том числе аффективные и поведенческие варианты. Однако клиничко-динамические аспекты этих расстройств изучены недостаточно. Диагностические критерии указывают на возможную длительность расстройств адаптации (от 6 месяцев до 2-х лет), но феноменологические границы этих состояний неопределенны и могут варьировать.

Клиническое разнообразие расстройств адаптации закреплено в Международной классификации болезней (МКБ-10), которая является единственным официальным диагностическим стандартом в России [7]. По преобладающей симптоматике выделяют астенические, вегетативные, диссомнические, тревожные, фобические, обсессивные и смешанные состояния. Эти расстройства укладываются в аффективную (преимущественно с нарушениями настроения) клиническую картину. Симптомы этих расстройств могут отличаться по характеру и тяжести. Исследования больных с расстройствами адаптации, принадлежащих к различным социальным группам (студенты, военнослужащие, мигранты, одинокие пожилые люди), привели к построению клинических типологий [8]. В настоящее время широкое распространение получила типология расстройств адаптации, предложенная В. П. Волошином и соавт. [10]. Эта типология выделяет две основные формы расстройств адаптации: аффективную и поведенческую.

Клиничко-динамические аспекты расстройств адаптации пока недостаточно изучены. Считается, что термин «течение» не всегда может быть применен к этой различной и многообразной нозографической категории [11]. Согласно диагностическим критериям МКБ-10 [7], продолжительность расстройств адаптации может варьировать от нескольких месяцев до двух лет. Однако критерий максимальной продолжительности в два года является условным. Феноменологически расстройства адаптации как нозологическая категория остается многообразной и неопределенной. Ее границы размыты и охватывают широкий спектр состояний, начиная от кратковременных стрессовых реакций и заканчивая длительными психогенными расстройствами. В связи с этим особый интерес представляют

работы Н. А. Шифнера и соавт. [10], в которых описываются разные типы течения расстройств адаптации. Благоприятное течение характеризуется самопроизвольным или терапевтическим регрессом психопатологической симптоматики и последующим выздоровлением. При затяжном типе течения выделяются два варианта: длительные дезадаптационные реакции (от 6 месяцев до 2-х лет) и повторяющиеся клинические реакции, возникающие после относительного улучшения состояния. При неблагоприятном типе течения наблюдается усиление психопатологической симптоматики и развитие других психических расстройств, таких как дистимия, эндогенные или реактивные депрессивные эпизоды, нозофобические расстройства с ипохондрической направленностью личности [7].

П. В. Волошин с соавт. [11] предлагают другую классификацию типов течения расстройств адаптации: прогрессирующее, рецидивирующее и регрессирующее. Прогрессирующий тип характеризуется прогрессирующим ухудшением клинической симптоматики и преобразованием ее в другие формы нарушений (депрессивные эпизоды, тревожные и смешанные расстройства, расстройства личности), соответственно МКБ-10 [7]. Клиническая картина при этом типе изменяется по содержанию и интенсивности симптомов. Рецидивирующий тип течения характеризуется волнообразными изменениями клинической симптоматики. Ремиссии, характеризующиеся практически полным отсутствием признаков расстройств адаптации, могут иметь различную продолжительность, а рецидивы по типу «клише» – также различную продолжительность. Клиническая симптоматика, включающая аффективные и поведенческие нарушения, которая формирует содержание рецидива, никогда не превышает интенсивность первичных проявлений расстройств адаптации. При этом некоторые признаки дезадаптивного поведения могут сохраняться даже во время ремиссии. Частые рецидивы рассматриваются как «фактор риска перехода от рецидивирующего типа течения расстройств адаптации к прогрессирующему, с последующим формированием других нарушений» [10, с. 19]. Регрессирующий тип течения характеризуется выраженным снижением основной клинической симптоматики (аффективных и тревожных проявлений) и одновременным улучшением межличностного, профессионального и социального функционирования [10].

Разнообразие исходов адаптационных расстройств и вариативность их течения можно объяснить не только особенностями изучаемых групп, но и ошибками в первичной диагностике. В работе О. С. Антиповой указывается, что «в нескольких случаях имеется неправильная первоначальная диагностика, а не превращение адаптационных расстройств в более серьезные психические нарушения» [11, с. 16]. Например, субдепрессивные эпизоды, которые могут развиваться из-за психогенных факторов, могут ошибочно быть диагностированы как психогенные депрессивные реакции и относиться к категории «адаптационные расстройства». Однако на ранних стадиях проведение адекватной дифференциальной диагностики не всегда возможно. Диагноз депрессивного эпизода становится понятным только после продолжительного динамического наблюдения за пациентом, когда начинается рост тяжести аффективной симптоматики с эндогенными особенностями. Существуют и другие неблагоприятные исходы адап-

тационных расстройств. Следует отметить высокий риск самоубийств, а также развитие самоповреждающего и аутодеструктивного поведения [3; 4]. Еще одной значимой проблемой является возникновение вторичных химических и нехимических зависимостей при продолжительных случаях адаптационных расстройств [6]. Это варианты поведенческого типа адаптационных расстройств.

Для решения этой проблемы необходимо предоставлять студентам поддержку и помощь в рамках учебного заведения. Нередко университеты предлагают программы ориентации для новых студентов, которые помогают им ориентироваться в новой среде и научиться преодолевать трудности адаптации. Кроме того, студентам можно предоставлять консультации психологов или других специалистов, которые помогут им справиться с негативными эмоциями и адаптационными затруднениями [5].

В целом, адаптационные расстройства являются важной проблемой, требующей внимания и решения. Поддержка студентов в период адаптации помогает им успешно осваиваться в новой среде обучения и достигать лучших результатов как в учебе, так и в личной жизни.

### Список литературы

1. **Антипова, О. С.** Моделирование, алгоритмизация и рациональная диагностика тревожно-депрессивных расстройств на этапе амбулаторной психиатрической помощи : спец. 05.13.01 «Системный анализ, упр. и обработка информации (по отраслям)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. мед. наук / Антипова Ольга Сергеевна ; Воронежский гос. техн. ун-т. – Воронеж, 2004. – 22 с.
2. **Виноградова, А. А.** Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А. А. Виноградова // Образование и наука. – 2008. – № 3(51). – С. 37–48.
3. **Власова, Т. А.** Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе / Т. А. Власова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 13–22.
4. **Голубева, Н. М.** Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза / Н. М. Голубева, А. А. Голованова // Известия Саратовского государственного университета. Новая серия. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». – 2014. – № 2. – С. 125–130.
5. **Демина, Т. Б.** Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов / Т. Б. Демина // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 2. – С. 51–54.
6. **Локаткова, О. Н.** Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних учебных заведениях / О. Н. Локаткова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». – 2012. – № 3. – С. 54–56.
7. **Международная классификация болезней (10-й пересмотр).** Классификация психических и поведенческих расстройств : МКБ-10 / УСД-10 : клинич. описания и указания по диагностике / ВОЗ ; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – Санкт-Петербург : Оверлайд, 1994. – 303 с. – ISBN 5-88578-002-1.

8. **Мельникова, Н. Н.** Диагностика социально-психологической адаптации личности : учеб. пособие / Н. Н. Мельникова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с. – ISBN 5-696-03325-3.
9. **Толстых, Ю. И.** Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе / Ю. И. Толстых // Гуманитарные науки. Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 137–142.
10. **Шифнер, Н. А.** Расстройства адаптации у студентов : их клиника и динамика : спец. 14.01.06 «Психиатрия» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. мед. наук / Шифнер Нина Анатольевна ; Московский науч.-исслед. ин-т психиатрии. – Москва, 2011. – 25 с.
11. **Чубаровский В. В.** Пограничные психические расстройства и аддиктивные формы поведения у лиц подросткового и юношеского возраста (клинико-эпидемиологический аспект) : монография / В. В. Чубаровский, М. А. Некрасов. – Орел : Изд-во ОГУ : Картуш, 2005. – 128 с. – ISBN 5-9708-0009-0.

**Petrunya O. M.,  
Suvorova-Grigorovich A. A.**

### **The prevalence and signs of adjustment disorders in students of higher educational institutions**

*Adjustment disorders are common disorders among university students. They reduce academic achievement and social interaction. The article describes the stressors that cause to development of adjustment disorders, clinical types of adjustment disorders, their occlusion and prognosis. Organizational and psychological possibilities of preventing the development of these pathology conditions were generally considered.*

**Key words:** *adjustment disorders, stressors, clinical types, prognosis, students of higher educational institutions.*

УДК [159.9.019.4 + 616.89-008.444.9]-053.6-057.87

**Суворова-Григорович Анна Александровна,**

канд. мед. наук,  
доцент кафедры дефектологии и  
психологической коррекции  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
grigorovichaa@mail.ru

## **Психологическая и психиатрическая квалификация агрессии, агрессивного и диссоциального поведения, несоциализированного расстройства поведения несовершеннолетних студентов высшего учебного заведения**

*Студенты первого курса любого университета, обучающиеся по программе бакалавриата, на 95% являются несовершеннолетними. С психолого-психиатрической точки зрения они продолжают переживать пубертатный возраст и, соответственно, имеют пубертатные сомато-эндокринные и психолого-психиатрические особенности. Каждый педагог высшей школы сталкивается с поведенческими нарушениями несовершеннолетних студентов вуза. В настоящей статье мы систематизировали имеющуюся в литературе информацию об агрессии, агрессивном и диссоциальном поведении, несоциализированном расстройстве поведения несовершеннолетних с точки зрения психологии и психиатрии для удобства преподавателей высшей школы.*

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивное поведение, диссоциальное поведение, делинквентное поведение, несоциализированное расстройство поведения, несовершеннолетние, студенты высшего учебного заведения.

Студенты первого курса любого университета, обучающиеся по программе бакалавриата, на 95% являются несовершеннолетними. С психолого-психиатрической точки зрения они продолжают переживать пубертатный возраст и, соответственно, имеют пубертатные сомато-эндокринные и психолого-психиатрические особенности. Каждый педагог высшей школы сталкивается с поведенческими нарушениями несовершеннолетних студентов вуза. В настоящей статье мы систематизировали имеющуюся в литературе информацию об агрессии, агрессивном и диссоциальном поведении, несоциализированном расстройстве поведения несовершеннолетних с точки зрения психологии и психиатрии для удобства преподавателей высшей школы.

Проведенный нами анализ источников выявил 46 авторских определений агрессии и агрессивного поведения и 18 определений диссоциального поведения. Каждая национальная психиатрическая и психологическая школа имеет свое понимание агрессивности и агрессивного поведения. Кроме того, до сих пор не утихают споры вокруг базового вопроса о статусе агрессии: агрессия – это характеристика поведения или само поведение. Часть авторов рассматривают агрессию как детерминант поведения. Для них агрессия –

это драйв (непреодолимое влечение), эмоция, аффект, побуждение, мотив, установка, намерение и т. д. Согласно мнению других исследователей, агрессия – это поведенческая структура, имеющая сложное строение и неоднозначно связанная с эмоционально-волевым комплексом. В качестве иллюстрации терминологической вариативности приведем некоторые из наиболее распространенных дефиниций агрессии и агрессивного поведения.

В. Г. Василевский, Н. В. Вострокнутов, Н. Н. Соломаха [10] определили агрессивность несовершеннолетних как социально-психологическое свойство личности, проявляющееся в эмоционально-поведенческих стереотипных реакциях, направленных на насильственное подчинение окружающих своему Я.

Йоханна Хартунг [1] считает агрессивное поведение преднамеренным нарушением личных прав других людей с целью нанесения им ущерба. С. Н. Ениколопов [4] понимает под агрессией «целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние психической напряженности, страх, подавленность и т. д.)». При этом автор считает, что агрессивные действия могут представлять собой: средство достижения цели; способ психологической разрядки, замещение заблокированной потребности и переключения деятельности; самоцель, удовлетворяющую потребность в самореализации и самоутверждении. Только в последнем случае агрессивность непосредственно связана с Я-концепцией личности.

Р. Бэрн и Д. Ричардсон [1] дают еще более простое определение агрессии как «любой формы поведения, нацеленной на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения», подчеркивая при этом, что в этом определении агрессия рассматривается и как модель поведения (а не как эмоция, установка), и как намеренное действие.

Н. В. Вострокнутов [8] определил подростковую агрессивность как биопсихосоциальный феномен, который, в зависимости от уровня возрастного психического развития, проявляется определенным стереотипом: реакция или устойчивое поведение с совершением подростками осознанных и произвольных насильственных действий, причиняющих вред или ущерб окружающим, живым существам или предметам, включенным в конфликтные взаимоотношения подростка с окружающим миром. Автор, рассматривая «деликвентное агрессивное поведение», отмечает, что оно служит одной из форм «расстройств социального поведения», к которой относятся повторяющиеся, складывающиеся в устойчивый стереотип, антисоциальные по своей направленности насильственные действия подростков, нарушающие правовые нормы, но не влекущие наказания в виде уголовной ответственности из-за недостижения подростком-правонарушителем возраста ее наступления или возможности коррекции личности несовершеннолетнего путем применения принудительных мер воспитательного воздействия.

Терминологическая вариативность отмечена и в отношении термина «диссоциальное поведение», с помощью которого в МКБ-10 определен один

из типов «несоциализированного расстройства поведения». Для его раскрытия в литературе используют различные дополнительные термины. Так, например, говорят о «незаконных формах поведения», о его «антисоциальных» и «антиобщественных» формах, о «запрещенном и наказуемом по закону» поведении, «серьезных» и «несерьезных» правонарушениях, о «непроцессуальных формах девиантного поведения». Вновь поднимается вопрос о «социопатиях» и «криминальной личности» [9].

Наиболее широкое распространение в подростковой психологии и психиатрии получил термин «деликвентное» поведение.

Однако различные авторы вкладывают и в это понятие неодинаковый смысл.

А. Е. Личко [3] под деликвентным поведением подразумевает «цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминала, то есть наказуемых согласно Уголовному кодексу серьезных правонарушений и преступлений». Личность, которая проявляет противозаконное поведение, квалифицируется как деликвентная личность (деликвент), а сами действия – деликты. В. Я. Семке с соавт. [6] отождествляют понятие «антисоциальное» и «деликвентное» поведение. В. В. Ковалев с соавт., наряду с понятием «деликвентное поведение», выделяет «антидисциплинарный и антисоциальный типы девиантного поведения». Этой же точки зрения придерживаются и А. Г. Амбрумова с соавт., Н. М. Иовчук, А. А. Северный, Н. Б. Морозова [7], которые различают: девиантное (отклоняющееся от моральных и правовых норм) и деликвентное (противоправное) поведение. Девиантное поведение характеризуется, по мнению авторов, антидисциплинарными, антисоциальными и суицидальными поступками. Антисоциальность поведенческих расстройств нарастает постепенно – от прогулов и нарушения поведения в учебном заведении до отказа от посещения учебного заведения, домашних краж, уходов из дома, хулиганства, употребления алкоголя и наркотиков, а далее – к деликвентности (воровству, мошенничеству, разбою, алкоголизму, наркомании и т. д.).

А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов [5], анализируя феномен подростковой деликвентности, активно используют понятие «правонарушение», понимая его как форму антиобщественного поведения. Правонарушение – в авторской трактовке, есть «несоблюдение правил поведения, установленных законом и другими нормативными актами. Оно может заключаться в совершении запрещенного действия или, наоборот, в невыполнении предписанной законом обязанности. Правонарушением является любое неисполнение не только нравственных, но и правовых норм, требований закона о должном поведении. Антиобщественное (антисоциальное) поведение направлено против интересов общества в целом, отдельных его ячеек, конкретных людей. К антиобщественному поведению, наряду с правонарушениями, авторы отнесли поступки, связанные с невыполнением или непризнанием нравственных норм поведения в обществе. У подростков они чаще всего проявляются в неповиновении старшим, родителям, воспитателям, в лживости, драчливости, вызывающей манере поведения, сквернословии, ношении осуждаемой обществом формы одежды, отказе от учебы и трудовой деятельности, бродяжничестве, преждевременном вступлении в половую жизнь, пьянстве и т. п. По мнению авторов, правонарушение должно считаться

антиобщественным, в том числе и противоправным, действием только в том случае, если подросток, совершивший его, обладает всеми качествами социальной личности, вполне определенным состоянием психического здоровья, то есть полностью отдает отчет в своих действиях и руководит ими. Поступки невменяемых лиц, даже если они социально опасны, нельзя расценивать как антиобщественное поведение.

НРП (несоциализированное расстройство поведения, *conduct disorder, unsocialized*) определяется, согласно ВОЗ, как «сочетание стойкого диссоциального или агрессивного поведения с выраженными общими нарушениями во взаимоотношениях подростка с другими подростками» [2]. Фактически, в самом определении термина «НРП» содержится указание на существование двух равнозначных типов несоциализированного поведенческого расстройства, общими дополняющими облигатными критериями для которых являются: факт нарушения коммуникативного взаимодействия подростка с другими подростками и выраженность этого нарушения.

При анализе структуры дефиниции (значения) термина «НРП» установлено, что содержание термина составляют понятия, квалифицируемые двумя оценочными критериями поведенческой нормы. «Стойкое диссоциальное поведение» – оценивается социально-нормативным критерием оценивания, а «стойкое агрессивное поведение» – медико-нормативным (психопатологическим) критерием оценивания.

В русскоязычной литературе это отмечено давно и активно обсуждается. Так, по мнению проф. Б. В. Воронкова [3], «применение социально-нравственных определений и оценок привело к расширению понятия «нарушения или отклонения поведения». Психологическая понятность, моральная приемлемость или неприемлемость поступка как критерии патологии размывают границу между болезненным и неболезненным. Нравственность и патология – вещи качественно разнородные... Трактовка антисоциального как болезненного неправомерна, так как отождествляет антиобщественное и психопатическое поведение... Формирование стереотипов нарушенного поведения, то есть «повторяемость поступка» признаком психической патологии (медицинским критерием) быть не может, так как встречается при всех формах асоциального и антисоциального поведения. Включение понятия «нарушения поведения» в психиатрическую номенклатуру знаменует собой отход от нозологического принципа и нарушение презумпции психического здоровья. Отсутствие клинического подхода к проблеме отклоняющегося поведения обусловило выделение множества его вариантов в качестве психопатологических синдромов, превратив, таким образом, соответствующий раздел психиатрической номенклатуры (МКБ-10) в перечень социально-негативных форм поведения. Следствием вышеизложенного явилась широкая практика помещения в психиатрические стационары подростков-акцентуантов с девиантным поведением, т. е. психически здоровых молодых людей не в экспертно-диагностических целях, а для лечения, что противоречит психиатрическому законодательству. Отклонения поведения – это, за редким исключением, социальный феномен, и разграничение пределов компетенции медицинских и правоохранительных органов должно быть достаточно четким. Экспансия психиатрии

в смежные области знаний должна быть ограничена необходимостью, чувством меры и здравым смыслом.

Далее, рассматривая феномен «нарушенного поведения», совершенно невозможно уклониться от темы онтогенетического контекста, так как в большинстве случаев формирование и клиническое оформление данного расстройства приходится на один из так называемых кризисных периодов развития человека, к каковым относится, в частности, период полового созревания или пубертат [10]. Выраженные патоластическое, преципитирующие, предраспононирующие, но также и саногенное влияние соматоэндокринных сдвигов в сочетании с перестройкой ряда психологических свойств личности в этот период обуславливают специфические патодинамические и патокинетические особенности нарушений социального поведения [11]. Вместе с тем, проведенный анализ литературы выявляет явный дефицит исследований, где формирование НРП рассматривается относительно онтогенетической динамики и с учетом действия повреждающих развитие факторов. В русскоязычной литературе работы, учитывающие онтогенетический аспект при рассмотрении патогенеза и патоформирования нарушений поведения у подростков, исчерпываются исследованиями представителей научной школы проф. Е. Макушкина [3]. Установлена тенденция рассматривать «нарушения социального поведения» как группу расстройств, возникающих в кризисные периоды развития человека, каковым является, в частности, период полового созревания. Это порождает необходимость при исследовании данной группы нарушений облигатно учитывать онтогенетическую динамику и роль значимых дизонтогенетических факторов.

Таким образом, данная статья является методологическим трудом в преддверии изучения поведенческих нарушений несовершеннолетних студентов высших учебных заведений с последующей разработкой психокоррекционных программ в соответствии с выявленной структурой нарушений.

#### Список литературы

1. **Берковиц, Л.** Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц ; пер. с англ. Д. Иванова. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК ; Москва : НЕВА, 2001. – 512 с. – ISBN 5-93878-014-4.
2. **Воронков, Б. В.** Детская и подростковая психиатрия / Б. В. Воронков. – Санкт-Петербург : Наука и Техника (НиТ), 2009. – 240 с. – ISBN 978-5-94387-478-9.
3. **Дмитриева, Т. Б.** Введение / Т. Б. Дмитриева // Агрессия и психическое здоровье / [Т. Б. Дмитриева, Б. В. Шостакович, В. В. Горинов и др.] ; под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостаковича. – Санкт-Петербург, 2002. – ISBN 5-94201-107-9. – С. 3–9.
4. **Ениколопов, С. А.** Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения детей и подростков / С. А. Ениколопов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – Т. 12, вып. 2. – С. 40–45.
5. **Егоров, А. Ю.** Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 436 с. – ISBN 5-9268-0393-4.

6. **Змановская, Е. В.** Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2004. – 288 с. – ISBN 5-7695-1248-2.
7. **Иовчук, Н. М.** Детская социальная психиатрия для непсихиатров / Н. М. Иовчук, А. А. Северный, Н. Б. Морозова. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 416 с. – ISBN 978-5-469-01529-1.
8. **Лаут, Г. В.** Коррекция поведения детей и подростков : практ. руководство : в 2 т. Т. 2. Отклонения и нарушения / Г. В. Лаут, У. Б. Брак, Ф. Линдеркамп ; пер. с нем. В. Т. Алтухова ; науч. ред. рус. текста А. Б. Холмогорова. – Москва : Академия, 2005. – 352 с. – ISBN 5-7695-2586-X.
9. **Расстройства поведения детского и подросткового возраста** / под ред. Б. Моэн, Дж. Хилл. – Киев : Сфера, 2006. – 540 с. – ISBN 966-8782-13-5.
10. **Фурманова, И. А.** Психология депривированного ребенка : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманова, Н. В. Фурманова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 319 с. – ISBN 5-691-01312-2.
11. **Шостакович, Б. В.** Агрессия, агрессивное поведение и психопатология: постановка проблемы / Б. В. Шостакович, В. В. Горинов // Агрессия и психическое здоровье / [Т. Б. Дмитриева, Б. В. Шостакович, В. В. Горинов и др.] ; под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостаковича. – Санкт-Петербург, 2002. – ISBN 5-94201-107-9. – С. 10–22.

Suvorova-Grigorovich A. A.

**Psychological and psychiatric qualification of aggression, aggressive and dissocial behavior, unsocialized behavior disorder of underage students of a higher educational institution**

*First-year students of any university enrolled in the bachelor's degree program are 95% minors. From a psychological and psychiatric point of view, they continue to experience puberty and, accordingly, have pubertal somato-endocrine and psychological-psychiatric features. Every teacher of higher education is faced with behavioral disorders of underage university students. In this article, we have systematized the information available in the literature on aggression, aggressive and dissocial behavior, and unsocialized disorder of minors from the point of view of psychology and psychiatry for the convenience of higher school teachers.*

**Key words:** aggression, aggressive behavior, dissocial behavior, delinquent behavior, unsocialized disorder, minors, students of a higher educational institution.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Безбородых Светлана Николаевна**, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

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

**Бущик Екатерина Александровна**, магистрант кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Божко Вера Геннадиевна**, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Киселева Галина Николаевна**, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Кравчишина Елена Александровна**, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Лабезная Лариса Петровна**, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат психологических наук, г. Луганск, ЛНР

**Лобанова Алина Николаевна**, ассистент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Г. Луганск, ЛНР

**Пантыкина Наталья Игоревна**, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Петруня Ольга Михайловна**, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат медицинских наук, г. Луганск, ЛНР

**Притула Ольга Юрьевна**, старший преподаватель кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

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

**Суворова-Григорович Анна Александровна**, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат медицинских наук, г. Луганск, ЛНР

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

**Харченко Лариса Ивановна**, заведующий кафедрой теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Якименко Людмила Николаевна**, заведующий 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 приставный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

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

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи

могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

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

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

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского государственного педагогического университета» как на первоисточник.

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

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

**В заявке авторы должны подать следующую информацию:**

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

**Редакция Вестника  
Луганского государственного  
педагогического университета**

**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 26.12.2023. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 7,96.  
Тираж 19 экз. Заказ № 116.

**Издатель**  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
«Книга»

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