

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

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

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАБАРДИНО-БАЛКАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Х.М. БЕРБЕКОВА»**

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

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ «ЮГО-ОСЕТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.А. ТИБИЛОВА»**

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке:
современные вызовы и стратегические направления»
(г. Луганск, 4–5 декабря 2024 г.)

Луганск
Издательство ЛГПУ
2024

УДК 378.014+373.014:316.73(06)

ББК 74.484я43+74.24я43

С83

Рецензенты:

- Прихода И. В.** – профессор кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», доктор педагогических наук, доцент
- Яковенко Т. В.** – профессор кафедры автоматизированного управления и инновационных технологий ФГБОУ ВО «ДонГТУ», доктор педагогических наук, доцент
- Гришак С. Н.** – профессор кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент

С83 **Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций** : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке : современные вызовы и стратегические направления» (Луганск, 04–05 декабря 2024 г.) / под общ. ред. И. И. Семеновой ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ ; ИП Орехов Д.А., 2024. – 240 с.

ISBN 978-5-6053182-7-9 (ИП Орехов Д.А.)

В настоящий сборник включены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: современные вызовы и стратегические направления» (4–5 декабря 2024 г., г. Луганск).

Он содержит оригинальные труды ученых, молодых исследователей, посвященные стратегическим ориентирам высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций. Научные статьи обладают новизной, представляют собой результаты проводимых или завершенных изысканий теоретического или научно-практического характера, направленных на выработку стратегических ориентиров развития высшей школы и среднего образования в современном образовательном пространстве; изучение аксиологических детерминант обучения и воспитания подрастающего поколения в исторической ретроспективе и на современном этапе; определение направлений развития художественного образования в условиях социокультурных трансформаций.

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

УДК 378.014+373.014:316.73(06)

ББК 74.484я43+74.24я43

ISBN 978-5-6053182-7-9 (ИП Орехов Д.А.)

Рекомендовано Научной комиссией Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (протокол № 4 от 12 ноября 2024 г.)

© Коллектив авторов, 2024

© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2024

© ИП Орехов Д.А., 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово ректора ФГБОУ ВО «ЛГПУ».....	6
Аллагулов А. М. Ценностно-смысловые ориентиры воспитания подрастающего поколения.....	7
Амелина О. Ю. Диверсификация кросс-творческого развития: новые ориентиры в образовании дизайнеров.....	9
Амиралиев А. Д. Прикладная направленность обучения как условие повышения качества образования.....	12
Атрощенко А. М., Соколова М Г, Коноплева Е Л Методический подход к обоснованию необходимости освоения гибких компетенций медицинских вузов РФ.....	14
Бавыка Т. В. Особенности вокальной подготовки будущего учителя музыки.....	18
Батаева Л. А. Актуальные вопросы художественно-педагогической подготовки будущих учителей изобразительного искусства.....	21
Бахмач А. С. Использование информации об особенностях региональной воспитательной работы в школах в процессе преподавания педагогических дисциплин в ФГБОУ ВО «ЛГПУ»...	23
Белых Т. В. Духовное освоение актуальной действительности.....	27
Бирюков М. Ю. Культурологическая составляющая гуманитарной подготовки в педагогических вузах.....	29
Будник Н. В. Инновационные технологии в системе образования.....	32
Василенко Н. А., Черныш О. А. Роль студенческого научного кружка в реализации результатов научно-исследовательской деятельности студентов.....	34
Гарашкина Н. В. Стратегии развития культуры деятельности в целостном педагогическом коллективе у педагогов будущего: прогнозно-проектный подход.....	37
Гац И. Ю. Дисциплина «Методика обучения русскому языку» и её аксиологическая функция...	40
Гладилина А. А., Кудинова Ю. В. Роль куратора студенческой академической группы в воспитании патриотизма у студентов.....	43
Гладких И. Г. Субъекты образовательного процесса в системе лично ориентированного обучения.....	46
Говорухина Г. В. Основные направления формирования традиционных ценностей у школьников в общеобразовательной организации.....	49
Горбулич Г. В. Подготовка будущих учителей музыки к катарсической педагогической деятельности.....	52
Гусейнов А. З., Сизова Е. С. Аксиологические детерминанты и инновационный потенциал идеи воспитания «нового человека» в педагогическом наследии Н. Г. Чернышевского.....	55
Дрепина О. Б. Творческое общение в процессе коллективной музыкально-исполнительской деятельности как средство эстетического самовоспитания будущего музыканта-педагога.....	60
Евтушенко И. В. Духовно-нравственный потенциал музыкального воспитания обучающихся с нарушениями интеллектуального развития.....	63
Емельянова М. Н., Исмагилова Д. В. К вопросу о смысле и ценности учения: «зачем учиться?», «чему учиться?», «как учиться?».....	66
Емельянова М. Н., Новикова О. В. Удовлетворенность работой преподавателя вуза и стагнация профессионального развития.....	71
Ефимова Е. А. Странички повседневной жизни московских школьников и учителей в первые месяцы Великой Отечественной войны в документах московских архивов.....	75
Жданова О. С., Жданов С. А. Патриотическое воспитание в СССР: осмысление феномена и основа для построения современной гражданской идентичности.....	78
Замиралова О. В. Особенности профессионально-личностного становления студента-дефектолога в современных условиях.....	83
Захарищева М. А. Цифровая или гуманная? Педагогика XXI века: новый дискурс.....	86

Зинченко В. О. Профессиональные ценности будущего педагога: механизмы и инструменты формирования.....	89
Золотова А. Д. Содержательные характеристики социально-педагогической профилактики химических зависимостей старшеклассников.....	93
Кирмач Г. А. Культурно-исторические традиции и ценности как основа воспитания подрастающего поколения.....	96
Кобец М. А., Панина Л. Ю. Становление системы классного руководства в СССР.....	99
Козлов И. И., Гаспаров А. А. Кинопедагогика в системе общего и среднего профессионального образования: воспитательный потенциал кинопедагогике.....	102
Колобкова А. А. Иноязычное обучение: аспекты формирования национальной идентичности в российском образовании после Отечественной войны 1812 года.....	106
Коломойцев Ю. А. Специфические особенности подготовки магистров в системе музыкально-педагогического образования.....	110
Кондратенко А. П. Воспитание студенческой молодежи средствами искусства: системный подход.....	113
Кравчишина Е. А. Катарсисное воспитание будущих педагогов.....	117
Лаврентьева З. И. Аксиологические детерминанты создания советниками директоров единого российского воспитательного пространства детства.....	120
Лисович В. Н. От ценности книги к ценностям «человека». Из истории чтения петербургских семей XIX – начала XX столетий.....	123
Логвиненко А. Ю., Фатеева А. В. Формирование инклюзивной среды образовательной организации средствами технологии «Уроки доброты».....	125
Логинова Н. В. Реализация лингвокультурологического аспекта в масс-медиа.....	128
Максименко А. А. Нарративные практики в условиях аксиологизации образовательного процесса.....	131
Малькова М. А. Интегративная характеристика профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы.....	134
Михайлова И. В. Роль информационной культуры в обеспечении информационной безопасности обучающихся.....	137
Мкртчян Д. М. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в суворовских военных училищах в советский период.....	140
Молодцова Н. Г., Горбенко И. А., Галой Н. Ю. Формирование визуальной культуры обучающихся средствами искусства: смотреть или видеть.....	143
Павельева И. Н., Меркушина Ю. В. Роль тематической постановки в воспитательной деятельности на занятиях академической живописью.....	146
Панина Л. Ю. Государственная политика в области воспитания в современной России (1991–2024 гг.).....	149
Петренко М. В. Пути формирования ценностных ориентаций как компонента информационного мировоззрения у будущих педагогов начальной школы.....	152
Петруня О. М. Психологические и образовательные стратегии поддержки студентов с ПТСР в условиях современного учебного процесса.....	156
Подымова Л. С. Инновационность как системный принцип современного педагогического образования.....	159
Присяжная Т. В. Актуальные проблемы дошкольного инклюзивного образования.....	162
Савченко Е. П., Харитоновна Е. Ю. Роль типа темперамента и ведущего канала восприятия в обучении (на примере преподавания иностранного языка в языковом вузе).....	164
Самохина Н. Н. Студенты и преподаватели как субъекты педагогической системы профессиональной самореализации будущих учителей музыки (к проблеме ценности педагогического взаимодействия).....	168
Санченко Е. Н. Академическая культура личности аспиранта как педагогическая проблема.....	171

Семенова И. И. Особенности профессиональной подготовки кадров для сферы туризма в Турции.....	174
Семенова Ю. А., Семенов С. М. Оценка реализации молодежной политики в вузах Саратовской области.....	181
Серженко Е. В., Сапога С. В., Барабанова В. С. Изучение уровня сформированности художественного вкуса у студенческой молодежи.....	186
Скрябина Д. Ю. Развитие геймификации в образовательном пространстве России.....	189
Ткачева Ю. Г. Развитие материнского самосознания в период студенчества.....	192
Турянская О. Ф., Киселева Г. Н. Управление инновационным развитием образовательного процесса как педагогическая проблема.....	195
Турянская О. Ф. Историческое знание как нарративное оружие в борьбе за аксиологическое сознание молодежи.....	197
Тюлина А. С. Патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций МВД России.....	200
Фрольцов А. В. Педагогическая направленность профессиональной деятельности будущих руководителей хореографическими коллективами.....	202
Харченко С. Я. Ценностно-смысловая ориентация в методологическом обосновании педагогического исследования.....	205
Хорошевская И. В. Особенности взаимодействия педагогов с родителями обучающихся в условиях обновления воспитательного процесса.....	208
Частоедова А. Ю., Махинова М. В. Анализ отношения к искусственному интеллекту как к инструменту высшего образования.....	211
Челпаченко Т. В. Ценностные ориентиры деятельности учителя в диалоге с В. А. Сухомлинским	214
Шевцова М. А. Поликультурность как профессионально важное качество личности будущего педагога.....	218
Эльдарбиева С. А. Значение профориентации для выпускников школ в профессиональном самоопределении в сфере искусства.....	222
Юргайте Е. А. Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в условиях общеобразовательного учреждения.....	228
Ященко И. А. Воспитание художественно-эстетического вкуса в процессе формирования песенного репертуара эстрадного вокалиста.....	232
Сведения об авторах.....	236

Приветственное слово ректора ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Дорогие друзья и уважаемые коллеги! От имени ректората, Ученого совета Луганского государственного педагогического университета, всего академического сообщества Луганской Народной Республики приветствую всех друзей из различных регионов Российской Федерации и зарубежья, принимающих участие во второй научно-практической конференции «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: современные вызовы и стратегические направления». Два года назад в нашем университете прошла первая конференция. За это короткий промежуток времени в Республике и в целом в стране произошли существенные изменения, которые актуализируют критический анализ сложившихся за последние десятилетия ценностных основ образования, требуя возврата к традициям отечественного опыта обучения, воспитания и развития личности, его переосмысления и преломления с учетом новых реалий.

В этом научном поиске конференция объединила ученых и практиков из 68 образовательных и научных организаций. Широк спектр проблем образования, рассматриваемых ими с позиции ценностно-смысловых ориентиров. Это вопросы определения стратегии развития образования; духовно-нравственного становления личности в системе дошкольного и начального образования; подготовки и воспитания ответственного специалиста с проактивной гражданской позицией, способного продуктивно трудиться в условиях инновационного преобразования страны; развития аксиосферы будущих педагогов, их готовности к непрерывному профессиональному совершенствованию и служению обществу.

Научные доклады на конференции представлены шестью профильными секциями и доступны в электронном формате в четырех томах, размещенных на сайте нашего университета.

В ходе конференции приглашаю вас к обстоятельному разговору о будущем отечественного образования, о создании той интеллектуальной и духовно-нравственной основы, которая обеспечит независимость и целостность Российской Федерации. Надеемся, что для всех участников конференция станет важным научным событием, будет способствовать объединению российского научно-педагогического сообщества в решении важнейших задач обучения и воспитания подрастающего поколения, будущего нашей страны.

Желаю плодотворных научных дискуссий, успехов участникам конференции, а всем нам – мира и процветания нашей Родине!

**С уважением,
ректор ФГБОУ ВО «ЛГПУ»**

Ж. В. Марфина

Аллагулов Артур Минехатович,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и менеджмента
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет», г. Оренбург
art_hist@bk.ru

Ценностно-смысловые ориентиры воспитания подрастающего поколения

В статье обосновываются ценностно-смысловые ориентиры воспитания подрастающего поколения на современном этапе. Доказано, что в условиях нарастания давления на Россию актуализируется проблема формирования национально-культурной идентичности на основе сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. На основе анализа теории и практики В. А. Сухомлинского сформулированы положения, актуальные при обосновании ценностно-смысловых ориентиров воспитания подрастающего поколения на современном этапе. Выделены основные закономерности воспитания подрастающего поколения, которые необходимо учитывать в воспитательной практике.

Ключевые слова: воспитание, ценностные ориентации, ценностно-смысловые ориентиры, традиционные российские духовно-нравственные ценности, закономерности воспитания.

Проблема обоснования ценностно-смысловых ориентиров воспитания подрастающего поколения в условиях современной образовательной политики относится к числу приоритетных стратегических задач, обеспечивающих формирование национально-культурной идентичности. Как показывает историко-педагогический опыт, в педагогической теории и образовательной практике всегда уделялось огромное внимание вопросам воспитания школьников. «Воспитание является целью, а обучение – одним из средств духовного становления личности; обучение вне воспитания не имеет смысла» – отмечал видный педагог начала XX века М. И. Демков [2].

Анализ воспитательной практики доказывает, что все более явственно возникают проблемы в реализации привычной модели воспитания подрастающего поколения, заключающиеся в определении границ для осуществления традиционных воспитательных моделей, базирующихся на авторитарном и нормативном отношении к молодежи. Ориенталистические черты российской цивилизации, согласно – М. В. Богуславского – обусловило такие воспитательные механизмы как традиция, ритуалы, символы и атрибуты, каноны. В качестве базовой ценности требуется императив Долга.

Воспитание подрастающего поколения представлено новой моделью, характеризующейся подготовкой к индивидуальному выживанию в обществе риска, где вся жизнь воспринимается через призму компьютерной игры, а команда – временное объединение для индивидуального продвижения, где стратегически планировать нет смысла, где отсутствуют устойчивые ценности, традиции и авторитеты. Внешними проявлениями данной модели выступают ориентация на зрелищность и борьба за популярность и лидерство (А. Н. Шевелев) [3].

Сегодня в российском обществе осознается тот факт, что воспитание необходимо выстраивать на традиционных духовно-нравственных ценностях, которые выступают его ценностно-смысловым ориентиром. Под ценностными ориентирами мы будем понимать «совокупность ценностей, на достижение которых направлена активность той или иной личности» [4].

Отметим, что ценностно-смысловые ориентиры устанавливают содержательный аспект направленности личности и являются основой ее отношения к окружающему миру, к другим людям и к самой себе. Таким образом, в ценностно-смысловых ориентирах представлено самоопределение человека в мире, отношение к жизни и понимание своего места в ней.

Важным ценностно-смысловым ориентиром в воспитании духовно-нравственных качеств подрастающего поколения выступает аксиологический подход, позволяющий выйти на понимание того, что мир ценностей объективен, это сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Однако ценности имеют и личностные проявления – ценностные ориентации, включающие в себя

установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения. Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самому себе.

Анализ теории и практики великого педагога В. А. Сухомлинского позволяет сформулировать ряд положений, актуальных при обосновании ценностно-смысловых ориентиров воспитания подрастающего поколения на современном этапе [1]:

- человек как высшая ценность и его детство как непреходящее, самоценное;
- потребность изучения природы ребенка, его индивидуальности, признании того, что ребенок – самостоятельная личность, требующая уважения своих интересов;
- освобождение детей от запретов, позволяющее им проявлять индивидуальность, развивать опыт общения, проявлять свободу действия, при которой ребенок испытывает все последствия своих поступков;
- признание ребенка активным субъектом воспитательного процесса, его способность к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- предъявление высоких требований к личности педагога как субъекта педагогической культуры, педагогического процесса и собственного жизнетворчества.

Выделим основные закономерности воспитания подрастающего поколения, которые необходимо учитывать в воспитательной практике:

- эффективность воспитания обусловлена духовной активностью личности, включенностью его в самовоспитание;
- зависимость воспитания от вовлечения воспитанников в разнообразную деятельность;
- зависимость результатов воспитания от характера общения воспитанников с окружающими людьми;
- зависимость воспитания от развития индивидуальных способностей;
- чем богаче и разнообразнее интеллектуальные интересы ребенка, тем значительнее место в его духовной жизни занимает красота, тем отзывчивее он на нашу доброту, сердечность, чуткость;
- от того, насколько глубоко переосмысливают воспитанники знания о духовно-нравственных ценностях, зависит твердость их жизненных убеждений.

Анализ литературы и нормативных правовых источников позволил выделить в ценностно-смысловых ориентирах группы признаков:

- первая группа – выражает отношение к Родине (патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и преемственность поколений, единство народов России);
- вторая группа – отражает общечеловеческие ценности (человек, жизнь, созидательный труд, гуманизм);
- третья группа – ориентирует на человеческие взаимоотношения (права и свободы человека, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, добро, взаимная поддержка);
- четвертая группа – выражает стратегию жизненного выбора (достоинство, активная духовная деятельность, познание);
- пятая группа – ориентирует на брак и семью (любовь, крепкая семья);
- шестая группа – связывает с физическим и духовным развитием личности (высокие нравственные идеалы, приоритет духовного над материальным, здоровье, красота);
- седьмая группа – направляет на самопознание, самоутверждение и самораскрытие личности (интеллектуальное развитие, самопознание, уважение коллектива, друзей).

Обратим внимание, что особой задачей современного воспитания, включающей комплекс воспитательных воздействий не только на подрастающее поколение, но и на родителей (законных представителей) и учителей, является передача традиционных российских духовно-нравственных ценностей, формирование способности действовать.

Однако проблема внедрения ценностно-смысловых ориентиров воспитания подрастающего поколения в условиях современной образовательной политики требует трансформации воспитательных методик соответственно ценностям и установкам современного подрастающего поколения. «Мир Взрослых» должен учитывать особенности развития «Мира Детства» (Д. И. Фельдштейн) [5]. Воспитание в образовательных организациях и семье на основе таких базовых национальных ценностей, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, обеспечит духовно-нравственную зрелость подрастающего поколения.

Анализ педагогического опыта показал, что в воспитательной работе необходимо обращать внимание на многообразие отношений между учениками и статусу личности в коллективе. При этом необходимо учитывать четыре типа отношений, складывающихся внутри коллектива: интеллектуальные взаимоотношения; идейно-воспитательные отношения; учебно-трудовые отношения; самодеятельно-творческие и игровые отношения.

Список литературы

1. **Аллагулов, А. М.** Аксиологические основания системы нравственного воспитания школьников в Павлышской средней школе / А. М. Аллагулов // В. А. Сухомлинский. Современное прочтение : сб. ст. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 02–03 окт. 2018 г. / науч. ред. О. В. Ковальчук, А. Е. Марон. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 47–51.
2. **Аллагулов, А. М.** К вопросу воспитания современной молодежи в Российской Федерации / А. М. Аллагулов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10(210). – С. 4–8.
3. **Ковшов, Р. В.** Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность : монография / Р. В. Ковшов, А. Н. Шевелев. – Санкт-Петербург : Любавич, 2016. – 368 с.
4. **Свенцицкий, А. Л.** Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. – Москва : Проспект, 2011. – 512 с.
5. **Фельдштейн, Д. И.** Современное Детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 20–29.

УДК 747.012

Амелина Ольга Юрьевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры графики и дизайна
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И. С. Тургенева»,
г. Орёл
amelol@yandex.ru

Диверсификация кросс-творческого развития: новые ориентиры в образовании дизайнеров

В настоящее время существенно возрастают требования к качеству подготовки дизайнеров. Это выражается в формировании у обучающихся – будущих дизайнеров – способности сознательно активно и адекватно включаться в решение насущных задач социально-экономического развития страны. Учитывая текущие тренды в дизайне и требования рынка, важно, чтобы дизайн-образование постоянно эволюционировало, интегрируя актуальные знания и навыки. Особо значимым в данном случае выступает создание ценностно-смысловых ориентиров и ценностных основ диверсификация кросс-творческого развития дизайнеров для обеспечения их конкурентоспособности и социализации в быстро изменяющихся социально-экономических, информационно-профессиональных условиях.

Ключевые слова: профессиональное образование дизайнеров, диверсификация кросс-творческого развития дизайнеров, ценностные ориентиры дизайн-образования.

В условиях быстро меняющегося мира основными конкурентными преимуществами в различных сферах становятся инновации, адаптивность и способность к быстрой реакции на изменения. В основе профессиональной деятельности лежат важность расширения профессиональных интересов и понимание ценностей и смыслов конкретной профессии. Обращение к ценностно-смысловой детерминации в профессиональном образовании «...позволяет реализовать перспективное развитие личности: научить осуществлять профессиональную деятельность, обусловленную личностным ценностным смыслом, еще не работающего по специальности студента. Иными словами, подготовить к ценностному будущему» [1, с. 197]. Осознание значимости ценностей, которые специалисты будут применять в своей профессиональной деятельности (Е. М. Борисова, С. Н. Чистякова, Е. Н. Головаха,

В. Г. Мухина, Л. И. Божович, И. В. Дубровин, А. А. Бабина, В. П. Тихомирова, Н. Г. Милованова, А. В. Чумакова, Л. А. Ибрагимова, О. И. Истрофилова, А. В. Станкевич, Е. И. Рубцов, В. И. Анисимов, И. Г. Пчелинцева, В. В. Медведев, К. Е. Кукушкин, С. М. Горбачева, В. Д. Ермоленко, Б. Г. Ананьев, М. Ю. Кузьминов, Е. А. Подольская, Н. М. Мухамеджанова, О. Г. Селивоненко, С. Л. Рубинштейн, А. А. Куделич, В. А. Ядов и др.) «...обусловлено теми ценностями и смыслами, которые продиктованы выбором профессии и будущей профессиональной деятельностью» [1, с. 197], движет сознанием молодых людей, управляет ими и является приоритетным для них при профессиональном становлении и развитии.

Это понимание формирует основу для принятия профессиональных решений, влияет на мотивацию и удовлетворенность работой, что отражается на качестве выполняемых задач и общем уровне профессионализма.

Выбирая профессию дизайнера, важно понимать, что эта деятельность требует не только определенных навыков и знаний, которые могут стать успешным стартом в карьерном взлете. Важно понимать, что это деятельность, направленная на формирование целостной ценностной личности, готовой к новым вызовам, связанным с социальными, экономическими и технологическими изменениями. Дизайнеры оказываются теми специалистами, которые не просто создают визуальные решения: осознавая и транслируя через дизайн-проекты важность и значение профессии, они влияют на восприятие мира людей, их эстетические предпочтения, решая социальные проблемы, способствуя улучшению качества жизни людей и формируя устойчивое будущее.

«Ясно только то, что процессы, происходящие в российском дизайн-образовании, идут довольно интенсивно. Формируется новый тип подготовки в сфере дизайна, образуются новые направления, укрепляются позиции уже существующих школ, актуализируется теоретическое основание дизайн-деятельности» [6, с. 397]. В этих условиях необходимо, чтобы дизайн-образование стало опережающим, ориентированным на решение перспективных задач на стыке разных областей, учитывающим кросс-культурный обмен, а качество образованности определялось не только полученными знаниями, но способностью и потребностью профессионала к самоактуализации, самосовершенствованию, самообразованию, саморазвитию. Ценностные ориентиры, являясь совокупностью идей, взглядов, норм и традиций, регулируют процесс становления и формируют профессиональную культуру дизайнера.

Ценностно-смысловые ориентиры профессиональной сферы дизайнера «...основаны на художественно-эстетическом развитии личности и способствуют её полноценной профессиональной и творческой реализации» [2, с. 3], благоприятствуют уверенности и продуктивности профессиональных дизайн-действий, «...лежат в основе профессиональной деятельности дизайнера, поскольку его творчество ориентированно на человека, его предметно-пространственное окружение, что определяется набором ценностей» [2, с. 3], осознанием своих интересов, потребностей, возможностей и зависят от взаимодействия множества факторов – личных, культурных, социальных, экономических, образовательных, технологических, политических и т. д.

В настоящее время российским производителям, «...российской промышленности необходима поддержка дизайна в продвижении на мировой рынок российского продукта» [4, с. 196]. Осознается важность привлечения для развития и модернизации дизайн-индустрии молодых специалистов, которые могут предложить свежий взгляд и инновационные идеи, «дается заказ» учебным заведениям на специалиста определенного типа. Необходимость в подготовке кадров в сфере дизайна выросла, что приводит к поиску новых подходов в преподавании, где «необходима методологическая диффузия, то есть взаимодействие никогда ранее не взаимодействующих программ, развитие и внедрение новых междисциплинарных коммуникаций, а возможно и появление совершенно новых учебных дисциплин, активно использующих академические, музыкально-художественные и социально-культурные подходы в обучении» [3, с. 110].

Для осознания дизайнером ценностей профессии в контексте уникальности и неповторимости своего творчества, для определения и развития меры собственного творческого потенциала, для переоценки ценностно-смысловых ориентиров современной образовательной дизайн-деятельности и выстраивания траектории личностно-профессионального развития отдельного дизайнера, актуально обратиться к диверсификации подходов в образовательной дизайн-деятельности. Слово «диверсификация» в разных контекстах часто связывают с созданием новых возможностей, расширением возможностей (И. Ансофф, Г. Минцберг, И. Гурков, Н. Б. Рудык, Е. Е. Махновская, А. Н. Азрилян, Р. Румельт, В. Н. Махнушина, А. Н. Шинкевич, Е. Г. Новицкий и др.). Относительно

педагогике, диверсификацию можно рассматривать, как разнообразие методов обучения (О. А. Абдуллина, Т. Ю. Ломакина, И. С. Батракова, А. П. Тряпицына), многообразие учебного содержания (З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша, Е. Н. Богданов и др.), разнообразие форматов обучения (Н. В. Лебедева, А. Н. Ганичева, Ю. Ю. Ковалева, Е. Г. Королева, Т. С. Сумская и др.) и другие аспекты широкого диапазона подходов и стратегий, направленных на улучшение качества образования и удовлетворение потребностей разнообразной аудитории обучающихся.

В выявлении новых возможностей для дизайн-образования, следует учитывать, «...что дизайн – это сложная междисциплинарная и наддисциплинарная отрасль, где существуют сложности с подготовкой специалистов, поскольку они должны обладать крайне широким набором творческих, сквозных и технологических компетенций» [1, с. 103]. Современный дизайн требует интеграции знаний и навыков из различных областей, позволяет дизайнерам применять различные подходы и методы, способствуя созданию инновационных и эффективных решений; быстрое развитие технологий и изменений в потребительских предпочтениях требует от дизайнеров гибкости и способности к быстрой адаптации; смешение различных творческих дисциплин генерирует новые идеи, требуется работа в командах, состоящих из специалистов разных профилей, ориентируясь на потребности общества и культурные контексты. Таким образом, «формируется новое поколение дизайнеров, которые имеют более широкие возможности для собственной творческой реализации. Можно сказать, что ситуация в дизайн-образовании качественно и количественно изменилась не только в мире вообще, но и в России в частности. В систему образования вошли новые технологии и появились новые возможности для творческой реализации студентов» [4, с. 200].

В вопросах диверсификации современного дизайн-образования акцент делается на кросс-творческое развитие дизайнеров (Л. А. Ивахнова, И. П. Яковлев, М. Н. Берулава, Я. А. Лугина, Т. Г. Мухина, Е. Е. Щербакова, М. В. Щербакова и др.) – принцип, который способствует обмену идей и навыков между различными областями творчества и дизайна, расширению знаний, исследованию направлений творческой деятельности и улучшения навыков взаимодействия с представителями других профессий и дисциплин.

Адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира, создавать востребованные и инновационные проекты, вносить вклад в устойчивое развитие общества помогают ценностно-смысловые ориентиры диверсификации кросс-творческого развития дизайнеров в XXI веке – многообразие и гибкость дизайн-навыков; кросс-дисциплинарный подход для создания уникальных и эффективных решений; инновационное мышление в решении профессиональных задач с точки зрения эстетичности и функциональности; технологическая грамотность; технологическая адаптация; эффективное взаимодействие с коллегами, заказчиками и другими участниками проекта; клиентоориентированность; понимание важности устойчивого развития и использования экологически чистых материалов и технологий; социальная ответственность и саморазвитие.

«Появление профессионала с такими качествами означает одно – нужды общественного развития вывели на сцену фигуру с навыками целостного мышления, способную воспринимать весь процесс общественной жизни, возбуждать в нем интеграционное движение» [1, с. 103], способной мыслить критически и вносить вклад в общество является ответом на вызовы современного общества и способствует развитию диверсификации кросс-творческого развития дизайнеров.

Дизайн-образование в рамках диверсификации кросс-творческого развития дизайнеров существенно отличается от практик предыдущих периодов (интердисциплинарный подход, технологические достижения, фокус на пользовательском опыте, социальная ответственность) и имеет свои уникальные характеристики по сравнению с другими профессиональными областями (креативность и инновации, визуальное мышление, итеративный процесс проектирования, многообразие областей применения), а также возможности, которые не доступны в других областях (кросс-культурное взаимодействие, создание новых стандартов и мнений). Современная дизайн-деятельность отличается своей динамичностью, междисциплинарностью и акцентом на устойчивое развитие, что делает её уникальной и транслирующей ценностно-смысловые ориентиры.

При усложнении и ускорении изменений, нарастании неопределенности в современной культурной ситуации вопрос о ценностно-смысловых ориентирах и ценностных основах диверсификации кросс-творческого развития дизайнеров становятся более значимыми и играют ключевую роль в формировании будущих профессионалов, способных эффективно адаптироваться к изменениям и предлагать инновационные решения. Учитывая значимость социальных, культурных и экологических аспектов, дизайнеры могут не только создавать эстетически привлекательные

продукты, но и вносить вклад в устойчивое развитие общества и окружающей среды. Важно, чтобы каждый дизайнер осознавал свою роль в этом процессе и стремился к постоянному саморазвитию и расширению горизонтов своего творчества.

Список литературы

1. **Кожуховская, С. М.** Перспективы развития дизайн-образования в XXI веке / С. М. Кожуховская // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность. – 2022. – Вып. 2 (2). – С. 101–109.
2. **Кувшинова, Г. А.** Особенности дизайн-образования в России / Г. А. Кувшинова. – Текст : электронный // МНКО. – 2021. – № 4 (89). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dizayn-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 15.10.2024).
3. **Мещанинов, А. А.** О нормативной базе образования в сфере дизайна / А. А. Мещанинов // Ректор вуза. – 2009. – № 6. – С. 22–27.
4. **Милованова, Н. Г.** Ценностно-смысловой подход в профессиональном образовании / Н. Г. Милованова, И. Г. Пчелинцева, А. В. Чумакова // Педагогический журнал. – 2017 – Т. 7, № 6А. – С. 194–201.
5. **Низамутдинова, С. М.** Новое качество образования в современном высшем образовании / С. М. Низамутдинова // Искусство и образование. – 2018. – Вып. 3 (113), № 18. – С. 105–110.
6. **Пустозерова, О. В.** Формирование ценностных ориентаций студентов-дизайнеров в условиях профессионального образования : спец. 5.8.7 «Методология и технология проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Пустозерова Олеся Владимировна ; ФГБНУ «Ин-т худож. образования и культурологии Рос. акад. образования». – Москва, 2021. – 178 с.
7. **Фролова, Н. Ю.** Особенности российского дизайн-образования в контексте международного опыта / Н. Ю. Фролова // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 окт. 2018 г. / редкол.: О. А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2018. – С. 391–397.

УДК.373.167.1:51:53

Амиралиев Абутдин Джамалутдинович,
канд. пед. наук, доцент кафедры физики и методики преподавания
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет им. Р. Гамзатова»,
г. Махачкала
abuamiral@mail.ru

Прикладная направленность обучения как условие повышения качества образования

В статье автор для повышения качества обучения математических дисциплин предлагает усиление прикладной направленности математики. Для формирования универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций автор предлагает реализацию межпредметной связи дисциплин физики и математики усиливая практическую направленность математики. Проведен анализ ФГОС последних лет и приведены примеры решения проблем удушения в стандартах.

Ключевые слова: прикладная направленность, межпредметная связь, стандарт, компетенции.

Основная задача образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования является подготовка высококвалифицированных специалистов. Выпускники любых образовательных учреждений должны быть готовы на основе полученных знаний и умений грамотно и самостоятельно решать производственные задачи, и самое главное быть готовыми нести ответственность за результаты своей деятельностью, т.е. быть компетентными в своей профессиональной деятельности. Для формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, реализуемых в учебном плане, соблюдая преемственность,

последовательность, логичность, должно быть разбиение на модули, и внутри модуля весь спектр необходимых дисциплин.

Составной частью всех компетенций являются способности: понимать сущность и социальную значимость будущей профессии; принимать правильные решения в независимо от ситуации; использовать информацию для эффективного решения профессиональных задач; самостоятельно определять приоритетные задачи и непрерывное саморазвитие; профессионально ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Математика, на наш взгляд, одна из важнейших учебных дисциплин. В век технологий рост науки возможен только с ростом значимости математики. Практически нет такой области знаний, где математика не играла бы существенную роль. Сегодня актуально для успешного роста науки использовать математические методы исследования и прививать математический стиль мышления. На первый взгляд, можно не увидеть красоту математики как науки, если ее преподносить сухо и неинтересно, а если подчеркивать практическую значимость и направленность, то можно формировать вышеперечисленные компетенции.

Проанализируем ФГОС последних лет. Независимо от направления программной подготовки во ФГОС от 17 января 2011 года предусмотрено изучение в рамках основных образовательных программ бакалавра Математического и естественнонаучного цикла с дисциплинами: Информационные технологии в образовании: «Основы математической обработки информации»; «Естественнонаучная картина мира», где выпускник должен владеть общекультурными компетенциями: ОК-1 – владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; ОК-4 – способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования; также надо было формировать ОК-8, ОК-12, ПК-9, ПК-10, ПК-11.

Подробный анализ нами проведен для того, чтобы показать, что в стандартах от 9 февраля 2016 года отсутствует Математический и естественнонаучный цикл, но требуется формировать компетенцию ОК-3 – способен использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве. Для формирования данной компетенции сохранили дисциплину «Основы математической обработки информации».

В стандарте от 22 февраля 2018 года отсутствует компетенция, формирующая математические основы.

В целях выхода из данной ситуации нами сформулированы профессиональные компетенции через математические дисциплины: «Компьютерные методы дискретной математики», «Математическое моделирование физических процессов», «Уравнения математической физики», «Методы математической физики». С разработкой ядра педагогического образования в учебный план для всех профилей вводят модуль учебно-исследовательский и проектной деятельности с обязательной дисциплиной «Методы математической обработки данных», способной формировать УК-1 – Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, ОПК-9 – Способен принимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

В учебном плане направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Физика» и «Математика», кроме дисциплин из ядра педагогического образования, в вариативной части реализуются дисциплины: «Избранные главы высшей математики для физического образования», «Уравнения математической физики», «Цифровые технологии в физическом образовании», «Математическое моделирование физических процессов».

Навыки математического моделирования нужно получать еще стенах учебных заведений (СПО и ВУЗ), а это позволяет соединить теоретические знания студентов с их потребностями в самореализации в профессиональной деятельности, дает возможность в поиске пути применимости теоретических знаний в будущей специальности.

В основу модернизации современного физико-математического образования следует заложить усиление прикладной направленности дисциплин – физики и математики. С другой стороны, решение проблемы прикладной направленности обучения возможно только при хорошей базовой подготовке по этим дисциплинам. Пониманию со стороны обучающегося прикладной направленности изучаемой дисциплины положительно влияет на качество освоения самого предмета. Сама дисциплина

физика, применяя математический язык на практике, является примером реализации красоты математической науки.

Хотим завершить словами президента РФ на пресс-конференции, подчеркивающими значимость прикладной направленности математики: «Современная война – это война математиков». Такую фразу услышал президент РФ от участников СВО. Говоря о ведении современных боевых действий, Владимир Путин заявил, что это противостояние технологий.

Список литературы

1. **Амиралиев, А. Д.** Межпредметные связи как основа успешности преподавания курса физики / А. Д. Амиралиев, З. А. Ахмедова, А. А. Ахмедова // Модернизация системы непрерывного образования : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Дербент, Республика Дагестан, 30 июня – 2 июля 2017 г. / [под общ. ред. Т. Г. Везирова]. – Махачкала, 2017. – С. 68–77.
2. **Ермолаева, Е. Н.** О важности фундаментальной математической подготовки студентов по направлению «строительство» / Е. Н. Ермолаева, Е. И. Куимова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. Белинского. Физико-математические науки. – 2011. – № 26. – С. 463–467.
3. **Максимова, В. Н.** Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.
4. **Комиссаров, М. Л.** Роль математики в нашей жизни / М. Л. Комиссаров, Н. П. Комкова // Юный ученый. – 2020. – № 2(32). – С. 35–38.
5. **Сальникова, М. Г.** Формирование культуры математического моделирования у студентов технического университета / М. Г. Сальникова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 10 июля 2010 г. : сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск, 2010. – С. 122–126.

УДК 61:378.17(07.07)

Атрощенко Анна Михайловна,
канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры философии, биоэтики,
истории медицины и социальных наук
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный
медицинский университет», г. Смоленск
atroschenkoam@gmail.com

Соколова Марина Геннадьевна,
канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой философии,
биоэтики, истории медицины и социальных наук
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный
медицинский университет», г. Смоленск
mar1164@yandex.ru

Коноплева Елена Леонидовна,
канд. мед. наук, доцент, доцент кафедры философии, биоэтики,
истории медицины и социальных наук
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный
медицинский университет», г. Смоленск
konopleva.alenushka@gmail.com

Методический подход к обоснованию необходимости освоения гибких компетенций медицинских вузов РФ

В статье рассматриваются проблемы освоения гибких компетенций в комплексе при изучении гуманитарных дисциплин, клиничко-теоретических и клинических. Производятся описания методики использования гибких компетенций в командных деловых играх, проводимых при изучении

дисциплины «Экономика». Интерактивная игра такого характера позволяет студентам обрести навыки командной работы, делегирования полномочий между исполнителями команды, увеличить сплоченность членов команды и наиболее эффективно проверить остаточное знания по изученным дисциплинам, применить на практике навыки изучаемой в настоящее время дисциплины «Экономика» и основы клинических дисциплин.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, гибкие компетенции, конфликтология, лидерские качества, общепрофессиональные компетенции, теоретические знания, профессиональные навыки.

Образовательный процесс в современной высшей школе ориентирован на компетентностный подход. В тоже время большое значение приобретают надпрофессиональные компетенции.

В здравоохранении и других социальных сферах востребованы такие гибкие компетенции, как активность в самообучении, готовность обучать других, информационная безопасность, клиентоориентированность, отзывчивость, основы бережливого производства, планирование (реорганизация) времени, самодисциплина, контроль и стрессоустойчивость, адаптивность.

Пять медицинских вузов РФ уже вошли в федеральный проект «Центр компетенций». В современных условиях, когда с целью повышения качества образования необходимо оптимизировать затраты: трудовые, материальные и финансовые – в образовательных учреждениях следует развивать творческое, логическое мышление обучающихся. Большую роль в формировании этих навыков играют кафедры гуманитарного образования в высших медицинских учебных заведениях. Такие дисциплины, как «Экономика», «Философия», «Биоэтика» и «История медицины», направлены на развитие клиентоориентированного подхода к пациенту будущего врача, способности эффективного распределения материальных ресурсов (медикаментов, перевязочных материалов, приборов и инструментов и др.), соблюдение этических норм.

Гуманитарные дисциплины являются «фундаментом» эффективной подготовки будущего врача, так как вносят определённый вклад в обучение на клинических кафедрах. Все это подталкивает к необходимости формирования гибких компетенций как перспективного направления повышения качества профессионального образования высших медицинских учебных заведений. В настоящее время для врачей становится крайне необходимым умение слажено работать в команде, эффективно выстраивать коммуникативные отношения с коллегами, вышестоящими руководителями, партнерами внешней и внутренней среды организации, подчиненными, пациентами, выявлять лидерские качества для будущего продвижения по служебной карьере молодых перспективных специалистов и, в то же время, своевременно предотвращать попытки негативного влияния на коллектив, во избежание конфликтности и других негативных последствий. К необходимым качествам врача также относятся такие, как стрессовая и эмоциональная устойчивость.

За период обучения в медицинском вузе студент должен овладеть рядом общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Профессия врача предполагает знания и навыки свода этических требований, запретов, разрешений. Эти знания, умения и навыки переплетаются в различных компетенциях. В сфере здравоохранения своя особенная специфика деятельности, ответственности за здоровье и жизнь другого человека, вмешательство в его организм. В данной сфере деятельности освоение гибких компетенций крайне необходимо. На Рис. 1 показана взаимосвязь гибких навыков, охватывающих теоретические и профессиональные знания, осваиваемые студентами лечебного факультета.

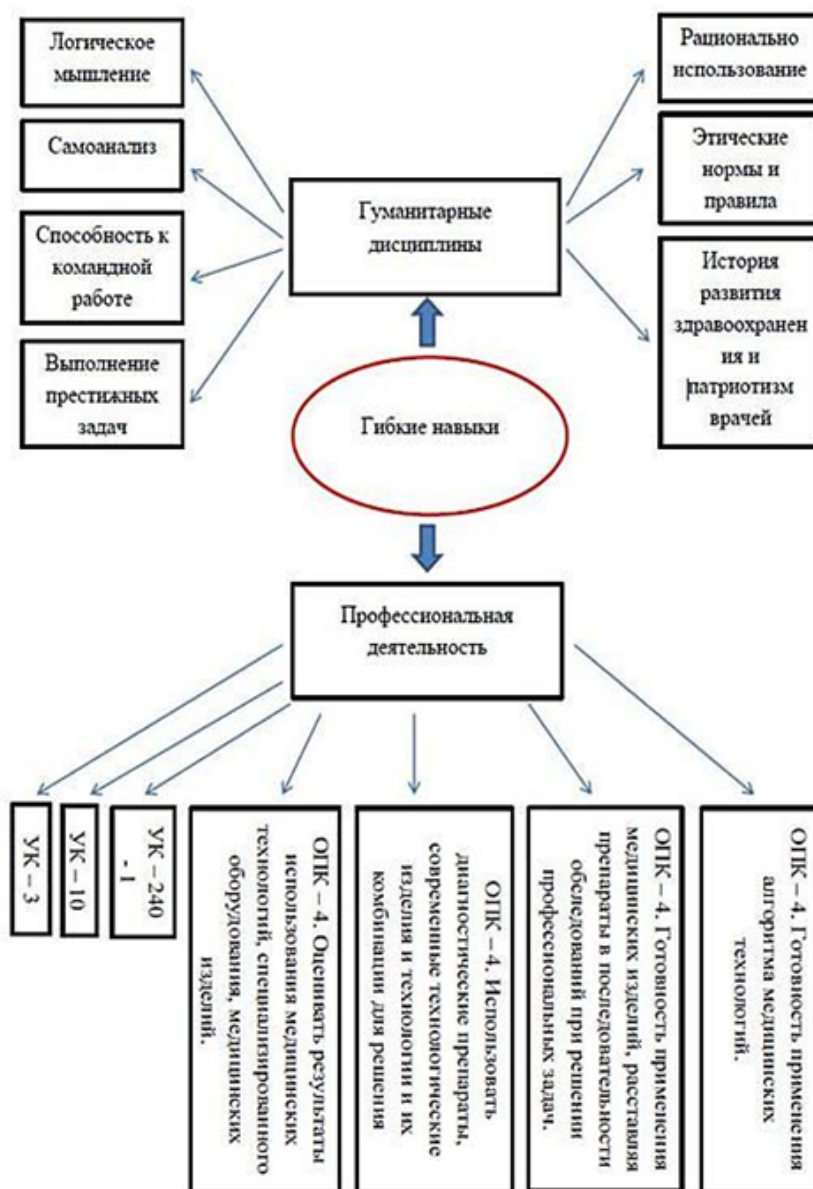


Рис. 1. Взаимосвязь гибких навыков, охватывающих теоретические занятия и профессиональные навыки

Так, в процессе изучения дисциплины «Экономика» предполагается разработка проекта хозрасчетной или коммерческой клиники, выполнение которого невозможно без знаний и навыков, полученных в процессе изучения дисциплины «Доврачебная помощь при неотложных состояниях на догоспитальном этапе». Как видно из Рис. 1, перечисленные компетенции, осваиваемые на гуманитарной кафедре и на клинических кафедрах специальности «Лечебное дело» неразрывно связаны в единой системе подготовки врача.

По специальности «Фармация» студенты в рамках изучения дисциплины «Экономическая теория» выполняют бизнес-план как проект фармацевтического предприятия. Ввиду того, что вышеуказанная дисциплина изучается в первом семестре на первом курсе, в процессе выполнения проекта проводятся междисциплинарные консультации совместно с преподавателями дисциплины: «Фармацевтическая пропедевтическая практика».

На Рис. 2 проведена схема освоения компетенций по дисциплинам «Фармацевтическая пропедевтическая практика» и «Экономическая теория».

Как видно из данного рисунка, для выполнения проекта (бизнес-плана) предполагаемого фармацевтического предприятия необходимы навыки и знания, полученные при изучении дисциплины: «Фармацевтическая пропедевтическая практика».

В заключение следует отметить, что комплексный подход к формированию компетенций дает возможность проверить остаточные знания по ранее изученным дисциплинам, закрепить изучаемое в настоящее время и создать фундамент для формирования гибких компетенций.

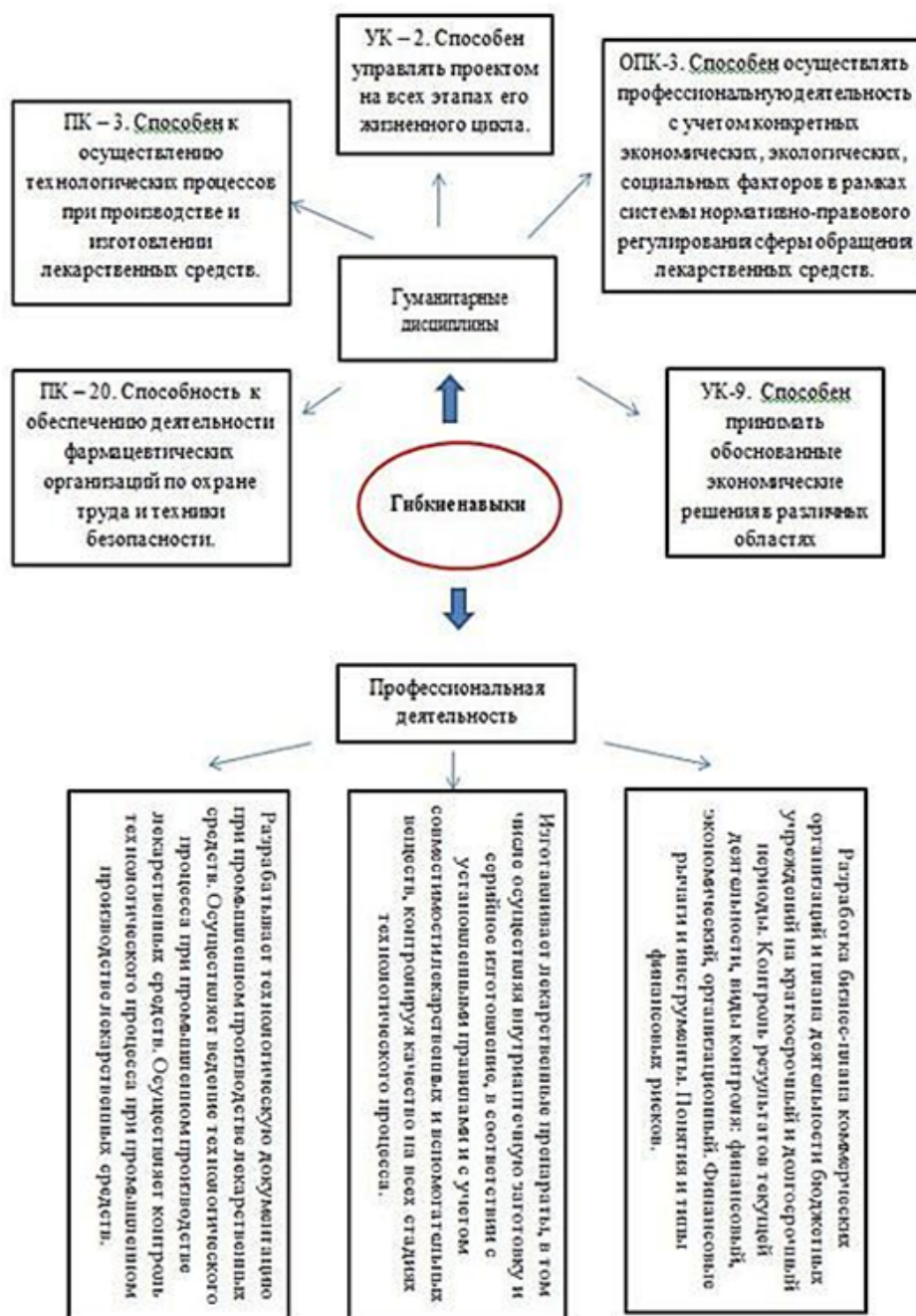


Рис. 2. Схема освоения компетенций по дисциплинам «Фармацевтическая пропедевтическая практика» и «Экономическая теория»

В качестве рекомендации следует предложить проводить деловую игру «Экономическое партнерство» на старших (выпускных курсах) после (во время) изучения клинических дисциплин.

Список литературы

1. **Международные эксперты обсудили оценку гибких компетенций школьников.** – Текст : электронный // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки : [сайт]. – URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/mezhdunarodnye-eksperty-obsudili-oczenku-gibkih-kompetenczij-shkolnikov/> (дата обращения: 12.10.2024).

Бавыка Татьяна Васильевна,
старший преподаватель кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
tanya.bavyka@mail.ru

Особенности вокальной подготовки будущего учителя музыки

Статья посвящена теме реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки. Автор раскрывает содержание и особенности вокальной подготовки студентов и предлагает основные пути реализации вокальной подготовки через обогащение содержания учебного материала и через организацию учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: вокальная подготовка, профессиональная подготовка, учитель музыки.

Повышение продуктивности процесса подготовки будущего учителя музыки в системе высшего образования требует решения педагогических проблем совершенствования вокальной подготовки, как части профессиональной подготовки учителя музыки.

Анализ работ Э. Б. Абдуллина, О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, Д. Б. Кабалева, Е. В. Николаевой, Е. Р. Сизовой, Н. П. Шишлянниковой, анализ учебных программ музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений, музыкально-педагогической и методической литературы позволил выделить вокальную подготовку как важную составляющую профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Ученые утверждают, что для улучшения качества в профессиональной подготовке учителя музыки необходима личностная направленность на вокальную деятельность, в которой выявляются первостепенные мотивы специалиста, имеющиеся навыки, умения и опыт для будущей вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности [1, с. 18–22].

Не теряя своей фундаментальности, современная система подготовки будущих учителей музыки должна стремиться приобрести новое, практико-ориентированное содержание, основанное на рациональном сочетании фундаментального образования и профессиональной подготовки.

Профессия учителя музыки имеет свою специфику – наличие развитой системы музыкальных способностей, которые обеспечивают музыкально-педагогическую подготовку.

Музыкально-педагогическая подготовка, по мнению Л. Г. Арчажниковой сочетает в себе педагогическую (методы, формы, средства обучения), хормейстерскую (пение, чтение хоровых партитур, знание стиля и особенностей хорового письма, технические приемы движения рук в дирижировании), музыковедческую (народное творчество, теория и методика музыкального образования, музыкальную литературу, анализ произведений, основы музыкального письма), музыкально-исполнительскую (фольклорный ансамбль, умение играть на инструменте, импровизировать, игра в ансамбле, оркестра, развитие музыкальных способностей: ритм, слух), исследовательскую (дипломная работа, творческие проекты, статьи, участия в конференциях), просветительскую работу (концерты, мастер-классы для школьников). Таким образом, музыкально-педагогическая подготовка комбинирует целый комплекс педагогических, профессиональных, музыкальных, традиционных знаний, ориентированных на реализацию поставленных задач и целей, созданий условий усвоения информации. Музыкально-педагогическая подготовка учителя музыки подчиняет себе и другие специальные возможности (артистические, художественные), что может обеспечить результативность его педагогической деятельности.

Арчажникова Л. Г. в своих работах, описывала специфику профессии учителя музыки, опираясь на следующие знания:

- теоретико-методологическая основа музыкального обучения, для понимания нотного письма, терминов, основ нотописания, – это основной и важный пласт в понимании музыки;
- обоснованность теории и музыки, в их взаимосвязи и взаимообусловленности;
- специфика дирижерско-хоровой подготовки, ориентированной на умения слышать и записывать голоса хора, чтение партитур любой сложности, знания основ дирижирования;
- знания основ голосового аппарата, направленные на изучение физиологических особенностей голоса, дыхания как основы постановки голоса, артикуляции и дикции;

– инструментальная подготовка, в которой выделяет следующие ключевые правила: овладение специальным инструментом, постановка аппарата, звукоизвлечение, штриховые нюансы, методика игры на инструменте;

– применение инновационных технологий в музыкально-педагогической деятельности;

– сохранение духовных ценностей, наличие представления о создании народной, традиционной музыки, знание истории создания основных школ, специфики игры на народных инструментах [2, с. 17].

В педагогической науке под термином «подготовка» понимается «совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности» [3, с. 17].

По мнению Л. А. Безбородовой, вокальная подготовка учителя музыки отражается на учебной вокальной деятельности школьников и выступает в определенных приемах исполнения музыки: вокально-хоровые навыки (дыхание, звукообразование, дикция, ансамбль, строй, мягкая атака звука, высокая позиция, округленное полетное звучание гласных и т. д.) [4, с. 6–7].

Содержание вокальной подготовки учителя музыки состоит из:

– речевой составляющей и содержит черты лекционной деятельности, целью которой является не только изложение учебного материала, но и обеспечение выполнения задач обучения и воспитания, увлечение обучающихся содержанием за счет эмоционального воздействия. Поэтому к ней, помимо общекультурных, выдвигаются и профессиональные, педагогические требования. Обеспечивает профессиональное педагогическое взаимодействие учителя с учениками, культуру и технику речи педагога (имеется в виду система технологических приемов дыхания, голосообразования, дикции и др. доведенных до автоматизма);

– певческой составляющей – деятельность учителя музыки содержит черты концертного исполнения, цель которого состоит в раскрытии художественно-образной сферы произведения с учетом педагогической направленности.

Вокальная подготовка, по мнению исследователей, осуществляется на основе формирования у студентов основных механизмов голосообразования: акустических (высота звука, сила звука, чистота интонации, наличие высокой и низкой певческой формант, тембровая привлекательность, полётность голоса, вибрато и т. п.); физиологических (певческое дыхание, атака и опора звука и тому подобное); орфоэпических (четкость дикции, прикрытость и округлость звука, система навыков вокальной орфоэпии); психолого-педагогических (вокальный слух, осознанное управление процессом голосообразования и звуковедения и т. п.). В комплексе они составляют структуру вокально-профессиональных умений, на которых основывается процесс формирования певческого голоса, и которые обеспечивают необходимый уровень подготовленности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности.

К вокально-педагогическим умениям и навыкам относятся умения и навыки соотносить работу голоса с заданным эталоном; аналитически дифференцировать и интегрировать певческий процесс; объединять теоретические и методические знания с практическим решением задач организации певческого процесса; обоснованно и доходчиво объяснить и практически-действенно показать смысл поставленной задачи; умение подбирать репертуар, соответствующий задачам обучения, интересам и возможностям обучающихся. Недостатки в вокальной подготовке в любом аспекте неизбежно негативно скажутся на качестве учебного процесса и на здоровье голосового аппарата. Анализ работ исследователей по развитию и охране голоса убедительно доказывает профессиональную необходимость развития голоса для работы не только в вокальном, но и в речевом режиме. Особенно актуально решение этого вопроса в системе подготовки учителя музыки, учитывая разноплановость его голосовой деятельности и удвоении (в сравнении с педагогами других специальностей) нагрузки на голосовой аппарат.

Содержание вокальной подготовки также включает совокупность систематизированных профессиональных знаний, основных умений и навыков в области вокальной педагогики и опыт творческой, индивидуально-певческой деятельности в области вокального искусства.

В результате исследования содержательной сущности вокальной подготовки будущих учителей музыки, мы можем сделать вывод, что овладение вокальными умениями и навыками в пении – это одно из средств художественной передачи содержания, музыкального образа произведения.

Процесс вокальной подготовки будущих учителей музыки предполагает совершенствование профильных дисциплин и должен осуществляться в системе высшего образования при изучении

комплекса специальных дисциплин: «Постановка голоса», «Изучение вокального педагогического репертуара», «Педагогический практикум», «Методика обучения сольному пению». Кроме того, знания о строении голосового аппарата, его основных функциях, о певческом дыхании, звукообразовании, дикции, а также об основных приемах и методах работы с хором студенты могут получать при изучении дисциплины «Хороведение». Также приобретение и развитие студентами вокально-хоровых навыков может быть осуществлено путем практического изучения лучших образцов отечественной и зарубежной классики, произведений современных композиторов, народного музыкального творчества при изучении дисциплины «Хоровой класс», где студенты приобретают навыки пользоваться голосом, как инструментом творческой деятельности в хоровом коллективе. Обучающиеся осваивают знания о дыхании, различных атаках звука, представлении о средствах звукообразования, звуковедения, учатся эмоционально воплощать художественный образ вокального произведения, умело использовать навыки постановки голоса. Навыки ритмического, интонационного, дикционного, гармонического ансамбля обучающиеся должны приобретать в классе специальных дисциплин «Ансамбль» и «Фольклорный ансамбль».

Освоение указанных профильных дисциплин должно служить опорой для прохождения обучающимися ознакомительной и педагогической практики.

Второй путь реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки – это организация учебной деятельности студентов. Его выполнение непосредственно интегрировано с заданиями, предварительно выполняемыми по дисциплине «Педагогический практикум», практикой проведения урока с обучающимся в классе «Постановка голоса», изучаемой в процессе освоения дисциплины «Методика обучения сольному пению» и с разнообразными практическими задачами во время прохождения педагогической практики.

По мнению О. В. Грибковой, подготовка будущего учителя музыки является сложным процессом, включающим в структуру обучения, помимо психолого-педагогической, музыкально-педагогическую и музыкально-исполнительскую подготовку [5].

Содержательная наполненность структуры вокальной подготовки будущего учителя музыки включает в себя направленность на художественно-исполнительскую деятельность, отражает сформированность навыков исполнительских действий, определяет индивидуально-творческий характер исполнения, предполагает развитие умений преодолевать психологические трудности исполнения.

Таким образом, можно утверждать, что в структуре вокальной подготовки как части профессиональной подготовки будущего учителя музыки можно выделить вокально-педагогическую и вокально-исполнительскую подготовку.

Обобщая осмысление сущности вокальной подготовки будущего учителя музыки в системе высшего образования как научной проблемы, можно отметить, что сущность вокальной подготовки будущего учителя музыки можно свести к специальным вокально-педагогическим компетенциям вокальной педагогики и вокального исполнительства. Дальнейшего рассмотрения в русле нашего исследования требует проблема реализации практико-ориентированного подхода в вокальной подготовке будущего учителя музыки.

Список литературы

1. **Абдуллин, Э. Б.** Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Прометей, 2020. – 502 с.
2. **Арчажникова, Л. Г.** Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. **Безбородова, Л. А.** Теория и методика дирижерско-хоровой подготовки студентов к музыкально-просветительской деятельности : спец. 13.00.05 «Теория, методика и орг. соц.-культ. деятельности» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Безбородова Людмила Александровна ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Москва, 1997. – 32 с.
4. **Грибкова, О. В.** Модель образовательного пространства как фактор повышения профессиональной культуры педагога-музыканта / О. В. Грибкова. – Текст : электронный // МНКО. – 2013. – № 6(43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-obrazovatel'nogo-prostranstva-kak-faktor-povysheniya-professionalnoy-kultury-pedagoga-muzykanta/> (дата обращения: 31.08.2024).
5. **Ефремова, Н. Ф.** Формирование и оценивание компетенций в образовании : монография / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : Аркол, 2010. – 386 с.

Батаева Людмила Александровна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры искусств и
инновационного дизайна
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный
педагогический университет», г. Набережные Челны
ludmilab0905@mail.ru

Актуальные вопросы художественно-педагогической подготовки будущих учителей изобразительного искусства

В статье рассматриваются ключевые вопросы художественно-педагогической подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Отмечается роль учителя изобразительного искусства, как «носителя культуры», способного не только приобщить школьников к искусству, но и сформировать общекультурные ценности у подрастающего поколения. Автором статьи представлен научно-теоретический анализ ключевых понятий по проблеме подготовки студентов в сфере художественного образования, с учетом современных требований.

Ключевые слова: художественное образование, будущий учитель, изобразительное искусство, педагогическая деятельность, эстетическое воспитание.

Современные условия развития системы художественно-педагогического образования направлены на поиск новых подходов к формированию компетентных будущих учителей изобразительного искусства, способных творчески реализовывать свои идеи в практической деятельности. На сегодняшний день, урок изобразительного искусства в школе рассматривается как совокупность обучающих и воспитательных мероприятий, ориентированных на развитие у обучающихся изобразительных умений, творческого воображения, художественного вкуса и т. д. Предполагается, что в рамках учебных занятий у юных художников формируется мировоззрение о культуре своего народа, мировых произведениях живописи, развивается чувственное восприятие окружающей действительности [1].

В результате происходит познание «законов красоты» и способов воплощения художественного образа изобразительными средствами. Поэтому вопросам художественно-эстетического воспитания и развития творческого потенциала обучающихся всегда уделялось особое внимание. В связи с этим учитель изобразительного искусства всегда рассматривался как носитель культуры, способный не только приобщить детей к искусству, но и сформировать общекультурные ценности юношества. Под понятием «культура», мы подразумеваем, то многообразие проявлений человеческой жизни, отражающее сложные связи между историей, традициями и современностью в различных видах художественной деятельности и произведениях искусства. Конечно, художественная культура предполагает динамический процесс, который трансформируется с течением времени, охватывая искусство, науку, философию и т. д. формируя идентичность общества и индивидуальность личности [5].

Поэтому учитель изобразительного искусства не только воспроизводит и воспитывает культуру в каждом ребенке, но и сам является носителем определенной художественной культуры. В этом ключе, существенное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, что в целом и определяет вектор развития культуры общества. Как видим, не столько учитель «творец культуры», сколько современная культура общества создает образ учителя. Многие зависят также от того, как сам педагог воспринимает ту или иную художественную культуру, в какой степени она сформировала его внутренние личностные и духовные качества, эстетический вкус к оценке произведений искусства и т. д.

Главной задачей при подготовке будущего учителя изобразительного искусства становится повышение его профессионального мастерства в области реализации художественно-педагогических задач в эстетическом образовании и воспитании подрастающего поколения. При этом затрагиваются как общепедагогические, так и частные стороны данного вопроса. Проблема профессиональной подготовки учителя, прежде всего, заключается в том, что студентов следует «научить учиться самостоятельно», сформировать стремление к развитию в профессиональной сфере [1].

Вместе с тем процесс подготовки учителя изобразительного искусства, как и раньше, строится преимущественно с акцентом не на эстетических чувствах, а на фундаменте теоретических знаний

в области методики преподавания дисциплины. Полагая, что со временем он (учитель) обретет необходимый опыт межличностного взаимодействия со школьниками, не учитывая того факта, насколько будущий педагог обрел опыт чувственного переживания и восприятия объектов и явлений окружающей действительности на данный момент. При этом в период студенчества, ключевые вопросы воспитания таких качеств личности педагога, как сострадание, сочувствие остаются не раскрытыми. Как верно утверждал Ж.-Ж. Руссо: «Прежде чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми, нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать» [3, с. 126].

Для профессионального облика учителя изобразительного искусства существенную роль играет его нравственно-эстетическая культура, во многом определяющая его внутреннюю, духовную красоту. Духовное обогащение студентов в процессе обучения происходит различными путями, среди которых наиболее распространенные в период обучения: посещение художественных выставок, культурных мероприятий, чтение научной литературы и т. д., что и создает основу для внешних проявлений внутреннего богатства личности. Вместе с тем современные студенты все реже стали читать классическую литературу, а ведь характер взаимоотношений с искусством закладываются в период юности. Поэтому со студенческих лет будущий учитель должен задуматься об индивидуальной траектории своего профессионального и творческого развития. «Индивидуальная профессиональная траектория позволяет начинающему учителю определить наиболее оптимальный и эффективный путь своего непрерывного педагогического образования для дальнейшего роста в профессии, повышения квалификации и конкурентоспособности на рынке труда» [2, с. 81].

Исследователи: А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, Е. В. Шорохов, Т. Я. Шпикалова и др. отмечают, что данная проблема в художественном образовании, как в теоретическом, так и в научно-методическом плане остается в полной мере не проработанной, а именно вопросы, касающиеся содержания художественного образования и эстетического воспитания будущих учителей. В этом аспекте интересны труды, в которых пристально рассматриваются основы формирования профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков учителей изобразительного искусства (А. Д. Алёхин, Д. В. Брагина, В. В. Бондарева, В. И. Козлов, В. С. Кузин, Н. М. Сокольникова и др.). Тщательного изучения и научного обоснования требуют отдельные факторы, оказывающие воздействие на процесс художественной и методической подготовки будущих учителей. До сих пор до конца не выясненным остается вопрос о том, какие пути являются наиболее оптимальными и представляют особый интерес в плане совершенствования учебно-методической работы со студентами, ориентированной на их художественно-эстетическое и профессиональное саморазвитие. Также стоит учитывать и личностно-профессиональные качества, уровень сформированности профессиональных компетенций студента.

Многолетние наблюдения за процессом подготовки будущих учителей изобразительного искусства, студентов бакалавров к педагогической деятельности выявили ряд противоречий, разрешение которых возможно лишь с помощью комплексного изучения психолого-педагогического аспекта данной проблемы. Наиболее важными, на наш взгляд, являются: определение степени готовности студентов к совершенствованию своего художественного образования и повышению уровня эстетического воспитания. Исследование мотивов, благодаря которым определяется творческий подход будущего учителя к педагогической работе; научное исследование и теоретическое обоснование некоторой системы форм и методов, которые применяются преподавателями вузов в работе со студентами и направлены на активизацию их познавательной деятельности.

Для учителя изобразительного искусства крайне значима реализация творческого потенциала, понимание культуры и искусства как формы трансляции накопленного опыта поколениями. Понимание культуры как одной из важнейших ценностей человека, крайне значимо для формирования взаимоотношений педагога с социумом и подрастающим поколением. Как отмечал выдающийся социолог XX века П. Сорокин: «Если в своем рассмотрении социальных взаимодействий мы исключим все культурные ценности, очень мало что останется для изучения, разве что различные физические структуры и движения, которые являются предметом изучения биологии или физики...» [4, с. 241].

Таким образом, можем отметить, что актуальным вопросом в художественно-педагогической подготовке будущего учителя изобразительного искусства является его нравственно-эстетическое становление. В свою очередь, для нравственно-эстетического развития будущих учителей

изобразительного искусства значимо уметь анализировать и сравнивать произведения изобразительного искусства, объективно оценивать различные явления социальной действительности. Об этом еще отмечалось много лет назад, что «самая высокая профессиональная подготовка не дает нужных результатов, если не базируется на прочном фундаменте ценностей: высокой профессиональной этике, традициях, трудолюбия, ответственности, усердия...» [1, с. 76].

Поэтому одной из причин, оказывающих затруднения на процесс художественного образования школьников, является следствие недостаточно высокого уровня художественной и методологической подготовки будущих учителей ИЗО. Учитель должен быть не только с хорошо развитым художественно-образным мышлением, владеющим на профессиональном уровне изобразительными умениями, но и способным в интересной форме познакомить обучающихся с произведениями отечественного и зарубежного искусства. Одна только хорошая художественная подготовка не способна решить все вопросы, которые возникают в процессе проведения уроков изобразительного искусства. Учителю следует заинтересовать ученика, привить интерес к произведениям искусства рассказом, интересными фактами из жизни художника или умением образно раскрыть литературный персонаж. В рамках урока не должно быть смещение акцента со стороны ознакомления с подлинными художественными ценностями культуры: народной и мировой, на практическое овладение изобразительными материалами. Поэтому в условиях растущих требований к образовательным стандартам и современных общественных и культурных вызовов, необходимо искать новые подходы к подготовке будущих учителей изобразительного искусства.

Список литературы

1. **Артамонова, Е. И.** Развитие духовной культуры современного учителя / Е. И. Артамонова. – Москва ; Ярославль : Ремдер, 2005. – 256 с.
2. **Батаева, Л. А.** Индивидуальная траектория профессионального развития будущего учителя изобразительного искусства / Л. А. Батаева // Международные передовые практики построения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста в системе «Школа-вуз-школа»: опыт, риски, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Грозный, 09–10 дек. 2022 г. / отв. ред. И. Б. Байханов. – Грозный, 2022. – С. 80–85.
3. **Педагогический роман «Эмиль, или О воспитании»** воспроизводится по изданию Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. Г. Н. Джибладзе ; пер. П. Д. Первова. – Москва : Педагогика, 1981. – 360 с.
4. **Сорокин, П. А.** Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – Москва : Политиздат, 1992. – 543 с.
5. **Сухомлинский, В. А.** Хрестоматика по этике / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1990. – 304 с.

УДК 378.016 : 37.015 : 373.015.31–021.321 (470.6–01*ЛНР)

Бахмач Анастасия Сергеевна,
ассистент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»,
г. Луганск
asbahmach@mail.ru

Использование информации об особенностях региональной воспитательной работы в школах в процессе преподавания педагогических дисциплин в ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

В статье освещается использование информации об особенностях региональной воспитательной работы с обучающимися в общеобразовательных учреждениях Луганщины с начала XXI в. по настоящее время в процессе преподавания определенных педагогических дисциплин студентам ФГБОУ ВО «ЛГПУ» с 2022 по 2024 гг.

Ключевые слова: формирование ценностей, воспитательная работа в школах, преподавание педагогических дисциплин, региональный компонент ЛНР.

«Воспитание» является одной из основных педагогических категорий. В каждом учебнике по педагогике приведено определение, но все же, на наш взгляд, нет общего, принятого наукой. В учебной литературе встречается употребление термина в широком, а также в узком, социальном и педагогическом смыслах [1; 2; 4; 8].

Будем опираться на определение, которое дается в статье 2 главы 1 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) следующим образом: «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, <...>, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей...» [7].

Очевидным является тот факт, что преподаватель педагогических дисциплин в ФГБОУ ВО «ЛГПУ» (также, как и в другом образовательном учреждении высшего образования Российской Федерации, в котором обучаются студенты направления подготовки «Педагогическое образование») обязан, среди прочего материала, изучаемого в рамках учебных дисциплин, осветить перечень и содержание направлений воспитательной работы в школах, традиционных российских духовно-нравственных ценностей, возможность формирования указанных ценностей у обучающихся школы в рамках этих воспитательных направлений и/или соответствующий исторический опыт.

Стоит подчеркнуть, что вышеназванное является в определенной степени не только категорией «должного», но и «сущего». В 2022–2024 гг. студенты Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий и Института истории, международных отношений и социально-политических наук ФГБОУ ВО «ЛГПУ» очной формы обучения, направлений подготовки «44.03.01 Педагогическое образование», «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», осваивали на 1, 2, 3 курсах (соответственно учебному плану для определенного профиля подготовки и года набора) такие дисциплины, как: «Педагогика», «Теория обучения и воспитания», «История педагогики». В содержании лекционного и практического материала студентам предлагался для изучения не только теоретический учебный материал, знакомящий их с различными классификациями направлений воспитательной работы в школах, авторскими взглядами на содержание/наполнение этой работы, но и региональный практический материал (нормативно-правовые акты, в том числе и региональные, регламентирующие содержание педагогической деятельности на Луганщине в начале XXI века; идеи, лежащие в основе работы педагогов-практиков Луганщины; продукты педагогической деятельности и др.).

В качестве примечания укажем, что такие педагогические дисциплины, как «Педагогическая этика» и «Основы педагогического мастерства», не приведены в статье только потому, что в рамках их изучения хоть и рассматривается вопрос формирования ценностей, но в их содержании нет тем, в процессе изучения которых студенты рассматривают процесс формирования ценностей у обучающихся в рамках конкретных направлений воспитательной работы.

В таких же учебных дисциплинах, как «Педагогика» и «Теория обучения и воспитания», согласно утвержденным рабочим программам, есть соответствующая тема – «Направления воспитательной работы. Формы, методы и средства воспитания». На эту тему в рамках практических занятий в разные годы отводилось от 4 до 6 аудиторных и достаточное количество часов самостоятельной работы, что позволяло использовать для обучения в том числе и обширный региональный материал.

Раскрывая тему, преподаватель руководствуется определенными дидактическими принципами. Укажем только некоторые из них.

– Принцип научности. Студентам необходимо изучить различные авторские классификации направлений воспитательной работы в школах, приведенные в учебной педагогической литературе (например, О. Ю. Ефремов определил 12 таких основных «видов воспитания», как: гражданское, патриотическое, нравственное, правовое, половое, эстетическое, экологическое, экономическое, этическое, трудовое, умственное и этическое; обозначил цели и указал конкретные направления деятельности в рамках этих видов воспитания). Студентам также необходимо познакомиться с содержанием Стратегии развития воспитания в Российской Федерации (далее по тексту – РФ) на период до 2025 года, с содержанием Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций РФ и указанными в ней основными направлениями воспитания, целевыми ориентирами результатов воспитания на уровнях начального общего,

основного общего и среднего общего образования по направлениям воспитания в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами [3; 5].

– Принцип связи теории с практикой; принцип культуросообразности содержания. Для рассмотрения практических примеров студенты на практических занятиях в ФГБОУ ВО «ЛГПУ» и в часы самостоятельной работы познакомились с перечнем и содержанием работы по направлениям воспитательной работы в школах Луганской Народной Республики (далее по тексту – ЛНР) в 2014–2022 гг. Для изучения, сопоставления и анализа предлагались следующие материалы, подобранные преподавателем: «Методические рекомендации по планированию воспитательной работы в образовательных учреждениях в 2015–2016 учебном году»; «Методические рекомендации по созданию целостной системы воспитательной работы в образовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики» – Приложение № 8 к приказу МОН ЛНР от 17.08.2018 № 774–од; приказ МОН ЛНР от 26.08.2021 № 619–од «Об утверждении Методических рекомендаций по разработке рабочей программы воспитания и примерной формы календарного плана воспитательной работы в образовательных организациях Луганской Народной Республики в 2021–2022 учебном году» и соответствующие рекомендации. Отвечали на вопросы: направления воспитательной работы в образовательных учреждениях в определенном учебном году? Как изменилось, на ваш взгляд, содержание работы в рамках направлений по сравнению с требованиями в содержании предыдущего документа? На каких принципах основывался воспитательный процесс в ЛНР? Формы работы с обучающимися? Работа студентов также предполагала изучение результатов практической деятельности педагогов-практиков ЛНР (методические разработки воспитательных мероприятий, классных часов, содержание публикаций, основанных на материалах выступлений педагогов на конференциях, круглых столах и др. по разным направлениям воспитательной работы, рекомендуемым в указанный исторический период на территории ЛНР).

– Принцип связи теории с жизнью. Для включения студентов в «реальную» трудовую деятельность им даются различные задания, которые позволяют не только оценить знание современных направлений воспитания согласно действующих нормативно-правовых актов, но и умение спланировать целесообразную воспитательную работу с обучающимися образовательных учреждений. Причем спланировать так, чтобы данная воспитательная работа способствовала формированию у обучающихся школы определенных социокультурных, российских традиционных духовно-нравственных ценностей.

– Принцип сознательности и активности. Студенты, пройдя первый этап – целеполагания и планирования воспитательной работы, выполняют задания второго и третьего этапов (подготовка и осуществление воспитательной работы, а именно: подготовка к проведению и проведение/реализация на практическом занятии со студентами ФГБОУ ВО «ЛГПУ» мероприятия определенного воспитательного направления или какого-либо этапа этого мероприятия, разработанного для обучающихся школы). Нужно отметить, что на этом этапе особенно ярко проявляется усвоенная студентами информация об особенностях проведения воспитательной работы с обучающимися в школах ЛНР: студенты, планируя мероприятия, освещают региональные государственные и религиозные праздники, семейные традиции и ценности, историю края, биографии и личностные качества соотечественников.

– Принцип прочности. Для более качественного усвоения и закрепления теоретических знаний, практических умений студентам предлагается четвертый этап – этап самооценки и оценки проведения воспитательной работы.

Преподаватель педагогических дисциплин в ФГБОУ ВО «ЛГПУ», начиная с августа 2024 года, знакомит студентов и с такими региональными особенностями воспитания, как внедрение в общеобразовательные организации ЛНР Концепции организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях ЛНР на основе регионального компонента «Луганский характер» согласно указу Главы ЛНР от 22.08.2024 № УГ–719/24. Основная цель Концепции, наряду с духовно-нравственным и патриотическим воспитанием подрастающего поколения, – развитие социально-активной позиции, сохранение ценностей исторических и культурно-нравственных [6].

В 2022–2024 гг. студенты Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий ФГБОУ ВО «ЛГПУ» очной формы обучения, направлений подготовки «44.03.01 Педагогическое образование», «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», «44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)» при изучении дисциплины «История педагогики» познакомились в рамках темы «Развитие теории и практики образования

в новейшее время (XX в. – начало XXI в.)», на которую отводится 4 часа аудиторной и 8 часов самостоятельной работы, с материалами Архивного фонда ЛНР, освещающими воспитательную работу экспериментальных площадок на базе общеобразовательных учреждений Луганщины в начале XXI в. (ныне – ОУ в ЛНР), с публикациями педагогов, раскрывающими процесс и результаты воспитательной работы на Луганщине в указанный период, иными продуктами их воспитательной деятельности.

Анализ показателей учебной деятельности (успеваемость, качество знаний, обученность и средний балл, полученные согласно общеизвестным методикам расчета) в 2022–2024 учебных годах в ходе изучения таких учебных дисциплин, как «Педагогика», «Теория обучения и воспитания», «История педагогики», студентами ФГБОУ ВО «ЛГПУ» позволил сделать выводы о положительной динамике и результативности использования информации об особенностях региональной воспитательной работы с обучающимися в общеобразовательных учреждениях в процессе преподавания определенных педагогических дисциплин студентам ФГБОУ ВО «ЛГПУ». Использование регионального компонента в ходе изучения педагогических дисциплин не только способствовало повышению показателей учебной деятельности студентов, но и усилило учебную мотивацию студентов, любознательность, способствовало передаче культурно-исторического опыта воспитательной работы и активной созидательной деятельности студентов в рамках практических занятий, осознанию возможности использования в будущей профессиональной деятельности идей, взятых из опыта работы педагогов Луганщины.

Список литературы

1. **Ефремов, О. Ю.** Педагогика : учебное пособие / О. Ю. Ефремов. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 352 с. : ил. – ISBN 978-5-49807-665-2.
2. **Мудрик, А. В.** Общение в процессе воспитания : учебное пособие / А. В. Мудрик. – Москва : Пед. о-во России, 2001. – 320 с. – ISBN 5-93134-141-2.
3. **Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций.** – Текст : электронный // Институт изучения детства, семьи и воспитания : [сайт]. – URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).
4. **Смирнов, В. И.** Общая педагогика : учебное пособие / В. И. Смирнов. – Изд. 2-е, перераб., испр. и доп. – Москва : Логос, 2002. – 304 с. : ил. – ISBN 5-94010-065-1.
5. **Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года :** распоряжение Правительства РФ : № 996-р от 29 мая 2015 г. – Текст : электронный // Контур. Норматив – справочно-правовая система : [сайт]. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=253139&ysclid=m3bz1aui47922977525> (дата обращения: 10.11.2024).
6. **Указ Главы Луганской Народной Республики «О внедрении в общеобразовательные организации Луганской Народной Республики Концепции организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики на основе регионального компонента "Луганский характер"» :** № УГ-719/24 от 22 авг. 2024 г. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/8100202408220001?ysclid=m3bz99ivc2413454198> (дата обращения: 10.11.2024).
7. **Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» :** № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. : (ред. от 08 авг. 2024 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01 сент. 2024 г.). – Текст : электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты составляют основу законодательства в РФ : [сайт]. – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 10.11.2024).
8. **Ходусов, А. Н.** Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика : учебник / А. Н. Ходусов. – 2-е изд., доп. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – 405 с. + Доп. материалы. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI /10.12737/25027. – ISBN 978-5-16-012849-8.

Белых Татьяна Васильевна,
старший преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»,
г. Луганск,
belta5@yandex.ru

Духовное освоение актуальной действительности

В статье рассматривается функционирование духовных ценностей в системе формирования личности. Прослеживается их связь с убежденностью, осмысленностью отношения человека к установкам и нравственным ценностям общества, свободой нравственного выбора, духовным влиянием общества на субъекта.

Ключевые слова: *духовность, духовные ценности, нравственные нормы, самоопределение, смыслотворчество.*

Духовные универсалии формируются в идеальной и предметно-практической деятельности человечества. На личностном уровне их принятие, коррекция, уточнение связано с принятием иерархии ценностей и поиском смысла. Постановка и решение жизненных задач, стоящих перед человеком, определяется усвоением духовных универсалий, выработанных обществом. Организованная на духовных основаниях, предметная деятельность человека представляет собой духовно-практическую деятельность по освоению и преобразованию окружающего его идеального и вещественного мира.

Задача спецификации духовной деятельности на личностном уровне сводится к выделению таких её видов, которые представляли бы собой достаточно высокий уровень обобщения и абстрагировались от конкретных форм человеческой деятельности (трудовой, игровой, ролевой, профессиональной и т. д.). Это позволит, отвлекаясь от специфики предметно-практической деятельности, выделить варианты её духовного содержания. Свойственная только человеку, такая деятельность должна отражать его природу и способствовать развитию. Она должна отражать освоение человеком предметной и идеальной действительности.

Выявление точек соприкосновения духовности с различными видами деятельности человека по освоению окружающего мира позволяет выделить виды духовности:

1. Эстетическое освоение актуальной действительности.
 2. Интеллектуальное освоение актуальной действительности.
 3. Этическое освоение современного мира.
 4. Религиозность, как отношение человека к вере, её месту в современном обществе.
- Охарактеризуем каждый из них.

Эстетические искания зависят от устойчивой системы взглядов и убеждений субъекта, его потребностей, ценностей, установок. На это обстоятельство обращал внимание К. Д. Ушинский, отмечая, что «в смысле формирования убеждений», в смысле развития личности молодого человека «воспитание должно быть духовно-эстетическим» [5, с. 21–28; с. 86]. Предмет эстетического восприятия не абсолютен, а приобретает различные смыслы в разных системах ценностных ориентаций. Метод искусства отличается от метода науки психологически – способом переживания. В итоге эстетический метод приводит к тем же результатам, что и научный, но только другим путем [1].

Эстетические поиски чрезвычайно широки, они включают не только специфический способ переживания и специфические потребности, желаемый результат, но и предполагают определенное развитие внутреннего мира субъекта, некоторую неудовлетворенность, стимулирующую эти поиски. Реально в жизни все обстоит ещё сложнее. Каждое новое поколение по-новому не только открывает, но и переживает эстетические достижения предыдущих. Спектр возникающих здесь тенденций обширен: от максим об уничтожении культуры и искусства как таковых, до создания новых эстетических систем.

Эти попытки могут быть более или менее удачными, они могут расцениваться как эпатаж. Свобода слова позволяет многое, разрешает многие высказывания и действия. Думается, что настоящее духовное завоевание лежит в области взаимодействия старых и новых эстетических доктрин, обеспечивает их позитивное развитие и позволяет дать ответы на вопросы, интересующие все поколения.

С этой точки зрения эстетическая конфронтация поколений не представляется фатальной. В конце концов, речь идет о духовных исканиях, а они предполагают высокую культуру и ответственность, терпимость, уважение к другому мнению, ответственность за высказываемые мнения и действия. Каждое из действующих лиц эстетической дискуссии должно понимать, что ни на одном из классиков развитие не завершается, не все новое – предлагаемое, кажущееся передовым и перспективным, – будет также оцениваться завтра.

Предмет эстетического восприятия приобретает различный смысл в разных системах смысловых и ценностных ориентаций. Отношений к эстетическому предмету может быть два: повторение пути творца, изучение мотивов, средств и путей его творчества и создания произведения искусства и творческое освоение предмета.

Первое ставит реципиента в позицию «неудавшегося классика». Не создавая ничего, он репродуцирует духовно-эстетический опыт, обнаруживает в творчестве мастера и его шедевре недостатки, открытия и т. д. Категорически такой путь нельзя отрицать. Он обладает некоторыми возможностями: вполне соответствуя учебному процессу и закономерностям дидактики, он позволяет повысить образовательный, а часто и формально-культурный уровень, формирует эстетический вкус. Однако и отрицательный момент этого пути очевиден: он затрудняет эстетическое отношение к повседневным бытовым явлениям, позитивной оценке новых эстетических систем, идей, доктрин.

Второй путь исходит из того, что эстетическое восприятие является проявлением духовных потенций личности, предполагает творческую активность субъекта восприятия, формируется на основе освоения эстетического опыта. Еще Л. С. Выготский заметил, что «искусство направлено в будущее». Каждое новое поколение и каждый человек открывают для себя эстетические ценности, переосмысливают их, формируют свой эстетический багаж. Поэтому из небытия возвращаются новые имена, меркнут непререкаемые авторитеты. Внешне это и есть творческое восприятие эстетического объекта. Сущность его заключается в соотношении предлагаемых эстетических ответов на насущные вопросы с потребностями сегодняшнего дня. Умение увидеть в старом авторе, поднимаемом в круге морально-этических проблем, связь с современностью, в признанном классике и его произведениях – недостаточную проработанность и ограниченность в решении этих проблем, можно рассматривать как творчество. Известно, что искусство отвечает на те же вопросы, что и другие формы общественного сознания, только иными средствами. Дело не только в том, что новые эстетические системы в стилевом отношении соответствуют сегодняшнему дню. Но, прежде всего, их появление – развитие творческих способностей не только социальной общности, но и отдельного индивида. Этот подход способствует эстетическому освоению быта, его организации, адекватным действиям в окружающей среде, гармоничному взаимодействию с живой и неживой природой.

Если для первого подхода характерно усвоение, этапы и закономерности которого хорошо описаны в литературе, его высшим проявлением является оценка, то для второго подхода оценка – не главное и не конечное. Важно для него – умение увидеть напряжение, противоречие между предлагаемыми ответами и новыми проблемами; действовать так, чтобы это противоречие было снято и действия соответствовали эстетическим законам и требованиям.

Интеллектуальные поиски. Развитие прогресса и связанного с ним позитивного научного знания стало символом XX века. Понятие «прогресс» принадлежит к числу дефиниций высокого уровня обобщения, которые также трудно определить. Здесь оно употребляется как «положительное развитие». Длительное время представлялось, что оно связано только с позитивным научным знанием. Достижения естественно-математических наук воспринимались как максимумы, которым надо неукоснительно следовать. Начиная с сороковых годов XX века, человечество постепенно лишалось этой иллюзии.

Отрицательные последствия некоторых научных открытий были известны, но их преодоление также связывалось с научными открытиями и правильным их практическим применением. Так продолжалось, пока необратимые последствия не достигли критической массы. Именно это обстоятельство поставило проблему поиска какого-то нового измерения, новой точки отсчета. Ею могло стать только человеческое измерение.

Интеллектуалы никогда не упускали из виду гуманистические принципы. Свобода творчества (часто понимаемая как санкционированная научная деятельность), выбора, гражданские и естественные права человека всегда привлекали их внимание. Научные открытия, их технологическое применение оценивались с эстетических позиций. Однако идеалы Истины, Добра и Красоты понимались

абстрактно. Технические достижения, их массовое применение не всегда следовало принципу «не навреди».

Естественным следствием такого положения вещей стала реакция гуманитарной интеллигенции, попытавшейся связать духовные ориентиры человечества с его научно-технологическим бытием. Так возникли два полярных мнения, в совокупности характеризующие идейную атмосферу современности: экзистенциализм, как стремление к беспредельности и расширению морально-этического ареала человечества, и неопозитивизм, как потребность в единой логике гносеологии и науки.

Суммируя сказанное, можно сделать вывод о том, что научные открытия перестают пониматься только как производство человеческого интеллекта. Все более рельефно предстает их вторая сторона – отношение конкретного научного открытия, его содержания, технологического применения к желаемому, идеальному, то есть сформированным и осознанным духовным ценностям. Научное открытие перестает быть только триумфом мысли, все более привлекает внимание его вторая сторона и связанный с ней вопрос: является ли оно триумфом духа?

Список литературы

1. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Искусство, 1986. – 573 с.
2. **Гуссерль, Э.** Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – Москва : Лабиринт, 1994. – 107 с.
3. **Кирмач, Г. А.** Ценностные ориентиры современного образования / Г. А. Кирмач // Духовно-нравственное образование и патриотическое воспитание: традиции и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Воронеж, 20 апр. 2023 г. / отв. ред. О. Н. Квасов. – Воронеж, 2023. – С. 54–58.
4. **Кирмач, Г. А.** Проблемы духовно-нравственного воспитания в процессе профессиональной подготовки / Г. А. Кирмач // Социализация подрастающего поколения в условиях реальной и цифровой среды : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Курск, 21–22 апр. 2023 г. / отв. ред. С. И. Беленцов. – Курск, 2023. – С. 30–35.
5. **Крымский, С. Б.** Контуры духовности: новые контексты индивидуальности / М. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28; 86.
6. **Рубинштейн, С. Ю.** Отношение человека к человеку / С. Ю. Рубинштейн // Рубинштейн С. Ю. Проблемы общей психологии. – Москва, 1973. – С. 369.
7. **Томас, У.** Психология социальных ситуаций / У. Томас // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 122.
8. **Турынская, О. Ф.** Методологические основы разработки системы профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы / О. Ф. Турынская, М. А. Малькова // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 1. – С. 125–131.
9. **Шопенгауэр, А.** Афоризмы и максимы / Артур Шопенгауэр. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 288 с.

УДК 378.091.2:008:316.722

Бирюков Михаил Юрьевич,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры
дополнительного образования детей и взрослых
ИМХО имени Джульетты Якубович
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
birukovmu@rambler.ru

Культурологическая составляющая гуманитарной подготовки в педагогических вузах

В статье рассматриваются факторы различного уровня, определившие появление и развитие современной концепции культурологической составляющей гуманитарной подготовки в педагогических вузах, ее смысловые доминанты и структурные особенности.

Ключевые слова: высшее образование, гуманитарная подготовка, культурологическая составляющая, гуманизация образовательного процесса, педагогические вузы, студенты.

В современном обществе первостепенной целью высшего образования является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности в соответствии с потребностями общества, а также удовлетворение потребностей личности в духовном, нравственном, интеллектуальном и культурном развитии.

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [5] задекларированы приоритеты гуманистических идеалов (уважение человека к человеку, человек – наивысшая ценность). Не менее важным аспектом современной педагогики является гуманизация отношений между преподавателем и студентом.

Современная педагогическая работа требует от личности преподавателя новых профессиональных компетентностей, сосредоточения усилий и времени, не только на их осознание, но и на овладение и внедрение в педагогическую практику, что в дальнейшем требует изменений в содержании и технологиях профессиональной подготовки педагогов, в организации последипломного образования педагогов-практиков с учетом необходимости развития в них соответственного уровня инновационной культуры средствами педагогической инноватики, поскольку XXI век – эра принципиально новых знаний и способов познания. Специалист XXI века – это высококвалифицированная инновационная личность, способная к созиданию, управлению и использованию педагогических инноваций, к решению проблем нестандартным путем и действиям самостоятельно, инициативная, берущая на себя ответственность за свои действия и решения.

Определение миссии университетов в информационном обществе, проблемы гуманитарной подготовки в вузах и ее культурологической составляющей находятся в центре философско-педагогических исследований разных стран мира последней четверти XX – начала XXI вв. [1, с. 21–22].

В процессе написания статьи, мы опирались на научные труды и исследования Б. М. Теплова, Л. С. Выготского, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, А. Н. Рубинштейна, Т. Ю. Томилиной, О. В. Мишукова, В. А. Беликова, Е. В. Шорохова, Е. Е. Блиновой, А. В. Васильева и др.

Целью статьи является теоретическое обоснование факторов различного уровня, определивших появление и развитие современной концепции культурологической составляющей гуманитарной подготовки в педагогических вузах.

Гуманизация высшего образования – один из инновационных принципов современной педагогики, который ориентирует направленность развития системы высшего профессионального образования на гуманные отношения в обществе. Гуманизация высшего профессионального образования предполагает изменение организационных форм, содержания, методов и средств обучения [3, с. 141–143].

Появление и развитие современной концепции культурологической составляющей гуманитарной подготовки в вузах, ее смысловые доминанты и структурные особенности, как свидетельствует анализ проблемы, определяют факторы разного уровня, среди которых, на наш взгляд, важнейшими являются:

1) *социальные:*

– процессы глобализации обусловили необходимость сосуществования представителей различных культур на равноправной основе, что требует ознакомления в образовательном пространстве с культурами всех народов мира, то есть решения проблем поликультурного воспитания в полиэтнической среде;

– характеристика современности как кризисной с этической точки зрения, обусловила аксиологический поворот в образовании, стремление превратить идеи личной ответственности в доминанту нравственного сознания;

2) *внутринаучные:*

– выделение наук о культуре из лоно философии и приобретение ими статуса самостоятельных научных отраслей, а с последней трети XX века выделенных учебных дисциплин в вузах;

3) *образовательные – университетского уровня:*

– стремление к возрождению идеи универсализма, преодоления вектора на прагматизм, утилитаризм и доминирование профессионализации;

– стремление преодолеть в содержании образования и формах ее организации разрыв с классической традицией и чрезмерную ориентацию на абсолютизацию новейших социокультурных ценностей;

4) образовательные – педагогически-инструментального уровня:

- ориентация на создание междисциплинарных фундаментальных учебных курсов;
- направленность на последовательное воплощение взаимосвязей в горизонтали «школа – вуз», среднее образование – высшее образование;

5) личностно-развивающие:

- стремление преодолеть тенденции к снижению общей культуры, усиление внимания к содействию становлению личностной сущности, мировоззренческой культуры студенческой молодежи;
- создание условий для усиления эмоционально-ценностной составляющей, эмоционального фона обучения [4, с. 57–59].

В философско-педагогической мысли новейшего времени, как зарубежной, так и отечественной сформировалась позиция, что в информационном обществе гуманитарное образование должно выполнять следующие функции:

- готовить человека к жизни за пределами профессии, поскольку необходимость профессиональных изменений в течение жизни диктует динамика развития социума;
- готовить представителей разных профессий к социальному общению, что диктует необходимость приоритетной ориентации молодежи на общечеловеческие ценности, моральную ответственность, которая даст возможность понимать друг друга для возможности эффективного решения общественных проблем;
- способствовать формированию позитивной личностной философии, личностной сущности, внутренней устойчивости, способности к самоорганизации, повышению общей культуры;
- осуществлять подготовку нового поколения к жизни в поликультурном обществе, основанном на принципах демократии и идеалах общественного согласия и социальной справедливости.

Цикл культурологических дисциплин образует направление гуманитарного образования в современной высшей школе и в условиях информационного общества должен рассматриваться как фактор:

- общественной консолидации представителей различных профессиональных групп;
- создания общего культурного пространства;
- формирования мировоззрения и духовного развития молодежи;
- формирования ориентации молодежи на общечеловеческие ценности;
- общекультурного развития молодежи [2, с. 27].

На наш взгляд, культурологическая подготовка особенно необходима студенту педвуза, в связи с тем, что его будущая профессиональная деятельность постоянно связана с нравственной, эстетической, гражданско-правовой оценкой действий и событий, постановкой задач, принятием нестандартных решений, выбором систем обучения и воспитания, стратегий поведения, реализацией самых разнообразных идей, поиском смысла жизни и отдельных действий.

Таким образом, рассмотрев различные подходы к проблеме университетского гуманитарного образования и его культурологического направления, мы определили, что повышение эффективности и гуманизация образовательного процесса при подготовке студентов педагогических вузов в условиях нового этапа общественного развития являются социально-культурным явлением.

Список литературы

1. **Гуманитарно-художественное образование: проблемы и подходы** : сб. науч. тр. / [науч. ред. Е. Н. Зуйкова]. – Москва : Арзамас : АГПИ, 2002. – 213 с.
2. **Декоративно-прикладное искусство в педагогическом университете**. Художественно-педагогическое мастерство : худож.-пед. мастерство : межвуз. сб. науч. тр. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Московский пед. гос. ун-т ; [отв. ред.: П. Г. Демчев, Г. В. Черемных]. – Москва : Прометей, 2006. – 215 с.
3. **Ковалевский, А. Н.** Методы обучения декоративной живописи / А. Н. Ковалевский // Проблемы и перспективы развития образования : материалы Междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.) : в 2 т. / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Пермь, 2011. – Т. 1. – С. 141–143.
4. **Тенденции развития и управление инновационными процессами в системе непрерывного художественного образования** : сб. материалов по пробл. худож. образования / [редкол.: С. Г. Молчанов и др.]. – Челябинск : ИДПОПР, 2003. – 157 с.
5. **Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.** «Об образовании в Российской Федерации» : (ред. от 08 авг. 2024 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01 сент. 2024). – Текст : электронный // Законы,

кодексы и нормативно-правовые акты составляют основу законодательства в РФ : [сайт]. – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/?ysclid=lq97t3qv3x411697435 (дата обращения: 18.09.2024).

УДК 37.091.3 – 027.31

Будник Нина Владимировна,
старший преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
n.v.budnik.nina@yandex.ru

Инновационные технологии в системе образования

В современном мире образование претерпевает значительные изменения под влиянием инновационных технологий. В данной статье рассматриваются основные инновационные технологии, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, позволяя сделать его более эффективным, интересным и доступным для всех участников. Данные технологии применяются в системе образования, их преимущества и недостатки, а также перспективы их дальнейшего развития.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, геймификация, мобильные технологии, проектное обучение.

Быстрое развитие инновационных технологий приводит к необходимости реформирования образовательной системы, превращая её в активный сегмент экономики. Важно, чтобы государство способствовало ускоренному и инновационному прогрессу в образовании, обновляя его содержание и организуя учебный процесс в соответствии с демократическими ценностями, рыночными принципами и современными достижениями науки и техники.

В данном контексте речь идет о внедрении новых технологий в образовательный процесс. С одной стороны, образовательная система выступает в роли генератора инноваций, подготавливая квалифицированные кадры. С другой стороны, она также является потребителем современных технологий. К сожалению, деятельность в области образовательных инноваций часто страдает от недостатка целостного подхода и системности в разработке, обосновании и внедрении новых решений.

Исследования инновационных технологий в образовании ведутся с конца 50-х годов XX века, но, несмотря на большое количество исследований в этом направлении, и сегодня отсутствуют единые подходы как к определению понятия «образовательная инновация», так и к классификации инноваций, ориентированных на образовательные цели. Имеющие определённые специфические особенности и свойства.

Недостаток системного и комплексного подходов к решению этих вопросов мешает четко определить приоритетные направления для инновационного развития в образовательной сфере. Это также затрудняет повышение эффективности управления инновациями, включая организацию их экспертизы, внедрение более рациональных форм финансирования образовательных инновационных проектов, а также защиту прав на интеллектуальную собственность в этой области.

Среди приоритетов государственной политики выделяется задача постоянного улучшения качества образования, модернизации его содержания и форм организации учебного процесса, а также внедрения образовательных инноваций и информационных технологий. Учебный процесс должен быть преобразован с акцентом на индивидуализацию образовательного взаимодействия, развитие творческого мышления и увеличение самостоятельной работы студентов.

Одной из ключевых инноваций в сфере образования является применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Эти технологии открывают студентам доступ к множеству информационных ресурсов, позволяют взаимодействовать с преподавателями и сверстниками из различных уголков мира, а также развивать навыки работы с цифровыми инструментами. Примеры таких технологий включают электронные учебники, онлайн-курсы и виртуальные лаборатории, которые значительно обогащают образовательный процесс.

Еще одной значимой инновацией в образовательном процессе является проектное обучение. Этот подход включает решение реальных задач, что делает его интересным и полезным для студентов. Проектное обучение способствует развитию критического мышления, коммуникативных навыков и способности работать в команде. Студенты учатся анализировать информацию, формулировать гипотезы, проводить исследования и представлять результаты своей работы.

Геймификация также становится все более популярной в образовательной сфере. Она включает использование игровых элементов и механик в неигровых контекстах, что делает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим. Геймификация позволяет учащимся получать обратную связь, конкурировать с другими участниками и получать награды за свои достижения.

Мобильные технологии играют важную роль в современном образовании, предоставляя студентам возможность доступа к учебным материалам и ресурсам в любое время и в любом месте. Мобильные приложения могут включать интерактивные задания, видеоуроки, тесты и другие материалы, которые помогают учащимся лучше усваивать учебный материал. [1]

Использование мультимедийных информационных технологий в образовании за счёт наличия множества аналитических процедур, открытой структуры, позволяющей быстро вносить какие-либо изменения в содержание программы в зависимости от результатов её апробации, возможности сохранить и проработать большое количество разнородной информации и компоновать её в удобном виде способствует:

- 1) раскрытию, сохранению и развитию индивидуальных способностей студентов, принадлежащего каждому человеку уникального сочетания личных качеств;
- 2) формированию у студентов познавательных возможностей, стремления к самосовершенствованию;
- 3) обеспечению комплексности изучения явлений действительности, непрерывности взаимосвязи между гуманитарными, техническими науками и искусством;
- 4) постоянному динамическому обновлению содержания, форм и методов учебных процессов.

Успешное достижение педагогических целей с использованием инновационных информационных технологий возможно в условиях функционирования информационно-учебной среды. Под ней следует понимать совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия между учащимся, преподавателем и средствами инновационных информационных технологий, а также формированию познавательной активности ученика при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием определённого учебного курса [3].

Инновационные технологии позволяют сделать обучение более интерактивным и персонализированным, что способствует лучшему усвоению учебного материала и развитию навыков, необходимых для успешной жизни в современном мире. Обучающиеся, которые используют инновационные технологии в обучении, развивают навыки работы с цифровыми инструментами, критического мышления, коммуникации и работы в команде.

Инновационные технологии делают образование более доступным для всех участников образовательного процесса, независимо от их местоположения, финансовых возможностей или физических способностей [2].

Однако чрезмерное использование инновационных технологий может привести к зависимости от них, что может негативно сказаться на развитии навыков критического мышления и анализа информации. Использование инновационных технологий может привести к отсутствию личного контакта между участниками образовательного процесса, что может негативно сказаться на развитии коммуникативных навыков [1].

Перспективы развития инновационных технологий в образовании связаны с дальнейшим совершенствованием существующих технологий и разработкой новых. Это включает в себя разработку более совершенных электронных учебников, онлайн-курсов и виртуальных лабораторий, а также разработку новых технологий, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность.

Следовательно, инновационные технологии оказывают положительное влияние на процесс обучения и воспитания прежде всего потому, что изменяют схему передачи знаний и методы обучения. В то же время внедрение таких технологий в систему.

Список литературы

1. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования : (психол.-пед. и технолог. аспекты) / И. В. Роберт . – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 400 с.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – Москва : Академия, 2009. – 272 с.
3. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Москва : Наука, 2013. – 639 с.

УДК 378.091.322:[001:061.23]

Василенко Наталья Афанасьевна,
канд. физ-мат. наук, доцент, заведующий кафедрой
естественно-математических, технических дисциплин
и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала)
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Старобельск
Natalia-Vasilenko.73@yandex.com

Черныш Олег Александрович,
ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала)
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Старобельск
olegchern19@yandex.ru

Роль студенческого научного кружка в реализации результатов научно-исследовательской деятельности студентов

В статье авторы рассматривают основные аспекты и направления научно-исследовательской деятельности студентов. Основное внимание уделяется организации работы научных кружков. Детально проанализирована деятельность педагогического научного кружка имени Якова Резника на базе кафедры социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Старобельского факультета ФГБОУ ВО «ЛГПУ». Авторы анализируют наиболее значимый результат для студентов, полученный в результате участия в работе студенческих научных кружков.

Ключевые слова: студенческий научный кружок, научно-исследовательская деятельность, наука, студент.

Современное образование неразрывно связано с развитием науки и повышением научной деятельности в учебных заведениях. Включение студентов в научно-исследовательскую деятельность в рамках высшего учебного заведения способствует углублению знаний обучающихся, развитию научно-практических компетенций студентов, развитию важных профессиональных качеств, подготовке конкурентоспособных выпускников. В связи с этим в высших учебных заведениях большое значение уделяется развитию студенческой науки, создаются научные мероприятия, раскрывающие творческий потенциал студентов. К таким мероприятиям относятся семинары, круглые столы, конференции, а также студенческие научные кружки.

Студенческий научный кружок (СНК) – форма организации научной деятельности студентов, целью которой является привлечение студентов к углубленному изучению выбранной дисциплины и выполнению научно-исследовательской работы [3]. Основными целями работы СНК являются: повышение уровня теоретических и практических знаний; активизация научно-исследовательской работы студентов; развитие навыков участия и управления инновационными процессами в рамках работы научного кружка; формирование навыков проектной деятельности в решении практических задач и проблем; создание и развитие благоприятных условий для формирования исследовательских компетенций; обеспечение возможности для каждого студента реализовать свое право на творческое развитие личности в соответствии с его способностями и потребностями. Основными задачами деятельности СНК являются: содействие в повышении уровня научной подготовки студентов; создание

условий для формирования творческой научной активности; повышение качества профессиональной подготовки студентов; помощь студентам в самостоятельном научном поиске и организационное обеспечение их научной работы; своевременное информирование студентов о запланированных научных конференциях, конкурсах, выставках и т. д. и о возможности участия в них. В научных кружках студенты учатся работать с литературой, анализировать, обобщать результаты собственных исследований, выступать с докладами на семинарах и конференциях, отстаивать свое мнение на диспутах. За время обучения и работы в кружке студент может достичь значительных успехов в научной сфере и в дальнейшем продолжить свою деятельность в данном вузе. СНК позволяет студентам легче адаптироваться к профессиональной деятельности, почувствовать потребность в повышении профессиональных умений, в углублении практических и теоретических знаний, необходимых в профессиональной деятельности [4].

Целью нашего исследования является определение роли студенческого научного кружка в реализации результатов научно-исследовательской деятельности студентов. Задачами исследования являются обоснование критериев оценки эффективности СНК; разработка модели деятельности СНК; описание деятельности одного из СНК Старобельского факультета (филиал), обобщение и анализ результатов. Для решения поставленных задач были использованы теоретический анализ предмета исследования, анкетирование, прямое и косвенное наблюдение, методы математической обработки полученных результатов. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что представленная модель организации студенческого научного кружка может быть использована в повышении эффективности организации учебного процесса и научной деятельности в вузе.

На кафедре социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Старобельского факультета в сентябре 2023 года был создан педагогический научный кружок имени Якова Резника.

Яков Резник – доктор педагогических наук, известный исследователь в области дидактики, психологии и воспитания. Последние годы своей жизни работал в Старобельском учительском институте, оставив неоценимый вклад в развитие отечественной научной педагогической мысли [2]. Именно в честь выдающегося учёного и был назван научный кружок, который имеет педагогическую направленность.

Педагогический научный кружок имени Якова Резника – вид научной деятельности обучающихся Факультета, направленный на расширение научного потенциала и формирование навыка научно-исследовательской деятельности у обучающихся в свободное от учебы время или специально предоставленное время.

Основной целью педагогического научного кружка является творческое развитие личности студента в рамках научного интереса.

Основными задачами педагогического научного кружка имени Якова Резника являются: содействие в повышении уровня научной подготовки обучающихся; повышение уровня компетенций обучающихся, формируемых в образовательном процессе; создание условий для формирования творческой активности; помощь обучающимся в самостоятельном научном поиске и организационное обеспечение их научно-исследовательской работы; отбор перспективной молодёжи для формирования резерва научно-педагогических кадров с целью обеспечения преемственности научных направлений на Факультете.

Этапы формирования научно-исследовательской работы студентов на примере работы научного кружка включают в себя: формирование навыков научно-исследовательской деятельности студентов; апробацию результатов научно-исследовательской работы (выступление с докладами на научных мероприятиях разного уровня); написание итоговых выпускных квалификационных работ, участие в конкурсах Всероссийского и международного уровня.

Направлениями деятельности научного кружка являются: изучение педагогических традиций и педагогических династий Старобельщины; проведение научных исследований по различным педагогическим тематикам; изучение передового педагогического опыта в образовательных учреждениях Старобельщины; заслушивание и обсуждение научно-исследовательских работ членов научных кружков обучающихся; подготовка и выступление обучающихся с докладами на научных конференциях, круглых столах, конкурсах и других научных мероприятиях; подготовка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным вопросам в рамках направлений научно-исследовательской деятельности Факультета; подготовка к публикациям научных статей, тезисов и иных материалов по результатам научных исследований обучающихся. Педагогический научный

кружок имени Якова Резника объединяет студенческую молодёжь Старобельского факультета кафедры социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания.

Первым этапом в работе кружка стало информирование студентов о будущей деятельности, возможностях и перспективах участия в научной жизни образовательного учреждения. На данный момент в состав кружка входит 10 студентов.

Мы провели небольшой опрос среди студентов, членов СНК, целью которого было выяснить, насколько студенты осознают цели и задачи работы СНК; понять, что для них является главным в работе СНК; выяснить, считают ли студенты успеваемость важным фактором участия в работе СНК. Результаты работы представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Цель, указанная в опросе	Процент, выбравших ответ приоритетным	Процент, выбравших ответ второстепенным
Участие в СНК с целью углубления теоретических и практических знаний по изучаемым дисциплинам	10%	20%
Участие в СНК для участия в научно-исследовательской деятельности	30%	20%
Участие в СНК для формирования интереса к науке в целом	20%	20%
Участие в СНК для подготовки к написанию статей, ВКР	30%	10%
Участие в СНК для повышения внутренней организованности	10%	30%

Анализируя результаты этого опроса, можно сделать вывод, что большинство студентов вступают в СНК для участия в научно-исследовательской деятельности, подготовки к написанию статей и выпускных квалификационных работ.

Данные результаты являются закономерными, поскольку публикационная активность студентов учитывается при начислении стипендии и поступлении на уровень образования «магистратура».

Следующим этапом стала встреча со студенческой молодёжью, выработка правил будущего сотрудничества, обсуждение и планирование деятельности.

Важным и необходимым этапом работы стало проведение информационных встреч, посвящённым актуальным аспектам проведения научно-педагогических исследований. Руководитель кружка рассказал студентам о методах исследования, этапах его проведения.

Далее была выбрана тема исследования. Сейчас студенты работают над проведением исследования на тему «Влияние криминальных сериалов на формирование молодёжи».

Руководитель кружка вместе со студенческой молодёжью разработал вопросы для анкеты, которая нужна для проведения исследования. Все участники научного кружка проводили анкетирование молодёжи возрастом до 35 лет. Таким образом, было опрошено 70 человек, проживающих в различных регионах Луганской Народной Республики.

Сейчас члены педагогического научного кружка работают над анализом литературных источников и разработкой методических рекомендаций по профилактике негативного влияния криминальных сериалов на формирование молодёжи.

Переходя к вопросу о формировании навыков научно-исследовательской деятельности студентов, остановимся на конкретных определениях. Многие ученые разделяют понятие «учебное исследование» и «научное исследование» [1]. Рассматривая работу студенческого научного кружка на примере педагогического кружка имени Якова Резника, можно сделать вывод, что на начальном этапе обучения (первый курс вуза) учебное исследование является хорошим началом для будущей научно-исследовательской работы студентов более старших курсов.

Мы провели небольшой опрос среди студентов, членов СНК, какой наиболее значимый результат для них работы в СНК. Результаты представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Указанный в опросе результат	Процент, выбравших ответ приоритетным
Публикация научных статей	30%
Участие в конференциях, семинарах и других научных мероприятиях	30%
Участие в конкурсах на лучшую научную работу	10%
Обмен опытом в рамках работы СНК	10%
Дипломы, грамоты, награды	20%

Анализируя результаты этого опроса, можно сделать вывод, что студенты ожидают от участия в СНК, в первую очередь, публикации научных статей, участия в конференциях, семинарах и других научных мероприятиях.

Также для студенческой молодёжи важны награды, такие как дипломы и грамоты.

Работа студенческого педагогического научного кружка имени Якова Резника Старобельского факультета с каждым годом заинтересовывает все больше и больше студентов. Кружок позволяет студенту в рамках научно-исследовательской деятельности максимально приблизиться к практической работе, смоделировать и осознать ближе будущую профессиональную деятельность, получить опыт решения практических задач, обмениваться опытом с ведущими специалистами в исследуемой области.

Таким образом студенческий научный кружок является ведущим инструментом, позволяющим эффективно развивать как научно-педагогические кадры, так и будущих педагогов.

Список литературы

1. **Амахина, Е. В.** Структурно-динамическая модель исследовательских способностей и умений / Е. В. Амахина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т 13, № 36. – С. 161–168.
2. **Каиров, И. А.** Педагогическая энциклопедия : в 4 т. Т. 3. Н – См / И. А. Каиров. – Москва : Сов. энцикл., 1966. – 880 с.
3. **Колодезникова, С. И.** К проблеме организации деятельности студенческого научного кружка в современных условиях / С. И. Колодезникова, П. Д. Гуляев // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 11 (165). – С. 146–149.
4. **Талызина, Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.

УДК 371. 378

Гарашкина Наталья Владимировна,

д-р пед. наук, профессор,

профессор кафедры педагогики

и современных образовательных технологий

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Стратегии развития культуры деятельности в целостном педагогическом коллективе у педагогов будущего: прогнозно-проектный подход

В статье определены возможности прогнозно-проектного подхода в реализации культуросозидательной стратегии отечественного образования и высшего педагогического образования. Используются методы исследования: обобщение теоретического анализа проектно-прогнозного подхода в педагогике, анализ промежуточных результатов анкетирования и практики проведения прогнозно-проектного практикума для педагогов будущего. Методология прогнозно-проектного подхода становится востребованной в исследованиях и разработке стратегий обучения, воспитания и личностно-профессионального развития студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: прогнозно-проектный подход; культуросозидательные коллективные стратегии; ценностный потенциал целостного педагогического коллектива; развитие культуры деятельности; педагог будущего.

В современной ситуации социокультурных трансформаций необходимы осмысление и поиск ценностно-созидательных стратегий общего образования и высшего педагогического образования, востребованы коллективные культуросозидательные стратегии. В условиях единого образовательного пространства возрастает роль целостных педагогических коллективов школ, становится важен вклад каждого педагога, культура деятельности, которых активно влияет на реализацию государственных приоритетов – повышения образовательного, технологического суверенитетов нашей страны, социальной безопасности и благополучия всех граждан.

Потребности в опережающем развитии высшего образования педагогов и общего образования актуализируют проведения исследований и внедрение в практику новых подходов, включая прогнозно-проектный подход.

Методология прогнозно-проектного подхода становится востребованной в исследованиях и разработке стратегий обучения, воспитания и развития как школьников, так и студентов – будущих педагогов.

Прогнозно-проектный подход в педагогике – это теоретические положения, отражающие взаимосвязь её фундаментальной – прогностической функции и прикладной – проектно-конструкторской функции в педагогических исследованиях и образовательной практике.

Стратегия – базовое понятие прогнозно-проектного подхода в педагогике, рассматриваемого как «общий проект и его долгосрочное картирование на основе прогноза» (И. А. Зимняя) [4, с. 167].

«Чтобы наметить ориентиры в стратегии обновления образования, что составляет ядро «перспективной» педагогической культуры, необходимо сформулировать стратегические установки, служащие одновременно вектором развития, критерием эффективности инноваций, степенью продвижения к цели» (В. И. Загвязинский) [3].

Главный индикатор педагогической культуры в российском образовании – наличие педагогической смены. Педагоги будущего осознают свою культурную ответственность и миссию, способны интегрировать традиции и инновации.

Культура деятельности педагога как его личностно-социальное достояние, проявляется в типе деятельности, характере взаимоотношений, умениях действовать в педагогическом коллективе [3].

Проектирование и прогнозирование в деятельности современного педагога и педагога будущего становятся проявлением аксиологического, когнитивного и технологического компонентов педагогической культуры. Современные педагогические проекты уже требуют когнитивных способностей [1], технологической компетентности и базируются на предпрогнозных диагностике, мониторинге, прогнозном моделировании, используют технологии для обработки информации и создания моделей, позволяющих с некоторой степенью точности прогнозировать будущие результаты (лично-профессиональные персональные, а также коллективные), которые являются гуманистическими, ценностно-наполненными.

Для педагогической культуры педагога будущего важно развитие прогностических свойств учащегося [2], что связано с моделированием, проектной деятельностью, субъектностью, перспективой и стратегиями обучения, развития, самовоспитания и саморегуляции собственного поведения и культурой деятельности в целостном педагогическом коллективе.

Прогнозирование и проектирование позволяют обеспечить когнитивную включенность в деятельность всех участников образовательного пространства, что важно для будущего учителя [4].

Приоритет образовательной государственной политики нацелен на развитие потенциалов Человека будущего и технологический суверенитет страны. Прогнозно-проектный подход позволяет воплощать проекты и программы, обеспечивая единство образовательного гуманистического пространства, требования к условиям его организации, принципы уважения вклада каждого и возможностей целостности всех школьных коллективов (детский, педагогический). Культура деятельности педагога будущего зависит от созидательности школьных коллективов.

Появляется исследовательская проблема и прикладная цель: как развивать у будущих педагогов культуру деятельности в целостном педагогическом коллективе? Целью исследования явилась разработка лично-социальной стратегии развития культуры деятельности будущих педагогов на основе прогнозно-проектного подхода.

Для достижения данной цели были:

- изучены ценности и опыт студентов в программах деятельности Государственного университета просвещения (анкетирование, включенное наблюдение);
- подобраны проблемные кейсы и деловые проектные игры, задания на педагогическую практику, позволяющие оценить потенциал целостного педагогического коллектива в решении конкретных проблем школы и компетентность в данной области;
- выполнены студенческие проекты «Стратегия личностно-профессионального развития педагога как субъекта образовательного комплекса», проведена их защита, а также самооценка, экспертиза в рамках дисциплины «Педагогика» (модуль «Культура педагога и профессиональная деятельность в условиях цифрового общества»).

Анализ результатов проведенного промежуточного анкетирования студентов направления подготовки «Педагогическое образование», очной и заочной формы обучения (112 человек) позволил констатировать, что студенты понимают важность единого подхода в образовании (89%), значимым рассматривают ресурс целостности педагогического коллектива школы в решении вопросов качества и личностно-профессионального развития педагога, построении стратегии развития культуры деятельности личности и коллектива (81%). Большинство анкетированных (97%) отмечают необходимость специальных программ для педагогов для развития чувства единой команды в решении проблем повышения уровня образования.

100% студентов отмечают необходимость освоения педагогами будущего прогнозно-проектного подхода как инструмента стратегирования повышения качества образования через цикл технологий (прогнозирование – моделирование – проектирование). Идет обобщение результатов проектной деятельности.

Системные изменения, стратегические и отраслевые вызовы требуют разработки прогностических моделей образования, создания нового содержания и инновационных технологий высшего педагогического образования.

Прогнозно-проектный подход в педагогике позволяет рассматривать развитие целостных коллективов школ как стратегию повышения качества образования, его методы (приоритетный анализ, анализ моделей и экспертиза образовательных проектов, программ и др.) определяют необходимость стратегии развития культуры коллективной педагогической деятельности и выделить виды стратегий высшего педагогического образования: аксиологическую, когнитивную и технологическую,

Критериями результативности – индикаторами стратегий опережающего высшего педагогического образования в прогнозно-проектном подходе являются:

- осознанность коллективных деятельности, взаимодействий, ценностей педагогической культуры и педагогических компетенций для блага страны и каждого человека;
- эффективность и ценность коллективных продуктов и партнерских отношений;
- саморазвитие, созидательность личности студента – педагога будущего как его способность прогностического педагогического моделирования, творческого педагогического конструирования и рефлексии.

Список литературы

1. **Гарашкина, Н. В.** Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений / Н. В. Гарашкина, А. А. Дружинина // Высшее образование в России. – 2023. – № 1. – С. 15–25.
2. **Дружинина, А. А.** Формирование управленческой культуры кадров социальной сферы в образовательной среде вуза: концептуальная модель и педагогические условия реализации : монография / А. А. Дружинина. – Тамбов : Издат. дом Державинский, 2018. – 186 с.
3. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
4. **Стратегия воспитания в образовательной системе России:** подходы и проблемы / под общ. ред. И. А. Зимней. – Москва : Издательский сервис, 2004. – 480 с.

Гац Ирэн Юрьевна,
д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры методики
преподавания русского языка и литературы
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
г. Москва
iju.gats@guppros.ru

Дисциплина «методика обучения русскому языку» И её аксиологическая функция

В статье рассматривается аксиологическая функция дисциплины «Методика обучения русскому языку» в системе подготовки студентов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование. Анализируются способы формирования ценностных установок через интеграцию теоретических знаний и практической деятельности. Тезисно представлены промежуточные результаты проводимого педагогического эксперимента.

Ключевые слова: аксиологический подход; ценностные ориентиры; методика обучения русскому языку.

В процессе освоения профессионально значимой дисциплины учебного плана ОП ВО 44.03.05 Педагогическое образование «Теория и методика обучения русскому языку» студент-филолог становится исследователем своих собственных образовательных результатов, накопленных до начала её изучения. В рамках этой дисциплины возникает потребность в сопоставлении имеющихся у студента фундаментальных знаний и умений, начальных профессиональных умений и уровня сформированности осмысленного отношения к языку как к культурному явлению, отражающему духовные ценности нации.

Ключевой задачей подготовки будущих учителей-словесников является воспитание у них глубокого понимания русского языка как инструмента формирования личности, его роли в сохранении и передаче культурного наследия. В связи с этим остро встаёт вопрос о методологическом обеспечении интеграции аксиологических аспектов в процесс обучения методике преподавания русского языка. Выделить аксиологическую функцию дисциплины, определить её ценностные свойства, которые оказывают существенное влияние на формирование личности, помогли результаты научных исследований В. А. Витвицкой, А. Д. Дейкиной, Н. К. Карповой, Н. Л. Мишатиной, Г. И. Чижаковой [3; 4; 5; 6; 7]. Методологические предпосылки, позволяющие строить соответствующие умозаключения, мы обнаружили в научных работах В. Э. Багдасаряна, И. В. Яковлева, А. Ю. Белогурова [1; 8; 9; 10]. В перечисленных работах отчётливо обозначены стратегические ориентиры высшего образования в условиях социально-культурных трансформаций нового века. Современные социально-культурные изменения требуют от студентов и усвоения фундаментальных знаний, и совершенствование способности к критическому осмыслению информации и нестандартному решению проблем.

Цель настоящей статьи – обосновать аксиологическую функцию дисциплины «Методика обучения русскому языку» в контексте профессионально-педагогической подготовки будущих учителей-словесников. В частности, анализируется, каким образом научная дисциплина способствует формированию у студентов устойчивых ценностных установок, включая уважение к культурному наследию и осознание их ответственности за сохранение и развитие национальной языковой культуры. Новизна предпринятого нами исследования заключается в актуализации научного положения: целенаправленная реализация аксиологической функции методики обучения русскому языку содействует формированию у обучающихся ценностных установок, необходимых для успешной профессиональной деятельности будущих учителей-словесников. Убеждены, что реализация аксиологической функции возможна исключительно при условиях, специально организованных на занятиях.

Важным этапом исследования стало проведение контент-анализа современной педагогической литературы, касающейся аксиологической функции методики обучения русскому языку. Источниковедческое сопоставление научных публикаций происходило за счёт извлечения конкретных терминов: аксиологический подход, русский язык, ценностные ориентиры, ценности образования,

формирование ценностных установок, культура речи, этические и эстетические аспекты преподавания, социокультурные ценности, нравственное воспитание, педагогические стратегии.

Благодаря интерпретации понятийного аппарата, нам удалось выявить тенденции в формировании ценностных ориентаций через преподавание русского языка, а также определить методологические подходы, которые наиболее эффективно способствуют этой задаче. Проанализированные работы В. А. Витвицкой, А. Д. Дейкиной, Г. И. Чижаковой [3; 4; 7] подтвердили, что интеграция аксиологических компонентов в образовательный процесс является важным элементом формирования у студентов-филологов осознанного отношения к языку как к культурному феномену. Основными методами исследования стали включённое наблюдение за учебно-познавательной деятельностью студентов Государственного университета просвещения и педагогический эксперимент в период с 2021 года по настоящее время. В опытно-экспериментальной работе приняли 458 обучающихся (81% лица девушек и 19% юношей) и 13 преподавателей факультета русской филологии. Экспериментальная часть исследования была направлена на изучение динамики формирования ценностных установок у студентов в процессе освоения дисциплины «Методика обучения русскому языку». Детальному разбору были подвергнуты рефлексивные сообщения студентов, методические тексты анализа уроков, построенных на деятельностном подходе, а также на оценке привлекаемых текстов аксиологически значимого содержания. На протяжении этого времени системно анализировались образовательные результаты студентов на этапах текущего, рубежного и итогового контроля: $R = R_t + R_p + R_u$, где баллы текущего контроля (R_t) + баллы рубежного контроля (R_p) + баллы итогового контроля (R_u).

Аналізу были подвергнуты рефлексивные сообщения студентов («Я понимаю, что такое методическая система обучения школьников русскому языку»; «Я задаю себе вопросы о компонентах урока деятельностной направленности»; «Что я знаю о себе после составления конспекта урока по развитию речи»; «Я задаю себе вопросы о компонентах урока деятельностной направленности»). При этом, в ходе исследования, особое внимание уделялось тому, как формируются аксиологические установки в процессе педагогической деятельности через призму дисциплины. Эксперимент был направлен на изучение изменения ценностных установок студентов в процессе освоения дисциплины «Методика обучения русскому языку». Как известно, ценностные установки эффективно формируются через целенаправленное включение аксиологических компонентов в содержание дисциплины. Это происходит: а) через анализ художественных текстов, обсуждение этических проблем (в рамках предмета «Русский родной язык»); б) посредством рефлексии на основе личного опыта и социальными явлениями. Важно было продемонстрировать, как теоретический и практический материал курса способствует осмыслению студентами ценностных категорий. Процесс подготовки уроков или фрагментов уроков русского языка был разделён на три этапа: мотивирующий, процессуальный и рефлексивный. На первом этапе обучения студентам было рекомендовано проанализировать серию деформированных поурочных разработок, содержащих методические погрешности и запланированные методические ошибки. Студентам предстояло оценить разработки с точки зрения качества используемых в них дидактических материалов. По окончании процессуального этапа был заполнен протокол контрольной работы по методике обучения русскому языку, в котором указываются элементы проверяемых лингвометодических знаний (Табл. 1).

Таблица 1

Протокол контрольной работы

Студенты, выделившие проверяемые тексты	Единица измерения – текст аксиологического содержания		
	отражающие культурные и социальные нормы	определяющие правила поведения, нормы и идеалы, влияющие на действия людей в обществе	содержащие оценку объектов или явлений на основе ценностей и их соответствия идеалам и стандартам (тексты-оценочные суждения)
Баскакова	+	+	–
Дубовик	+	–	+
Минасян	+	–	–
Палькин	+	+	+
Трошин	–	+	+
...

Подобный протокол помогает вычислить коэффициент полноты усвоения содержания и объёма понятий. Установить количественные показатели помогает широко известная методика А. В. Усовой. Результаты контрольной работы демонстрируют вариативность в выделении студентами текстов аксиологического содержания, что позволяет выявить различные уровни восприятия и интерпретации культурных и социальных норм, правил поведения, а также оценочных суждений. Данные свидетельствуют о том, что студенты по-разному акцентируют внимание на содержании, отражающем нормы и ценности. По сути, это повод к тому, чтобы углублённо изучать механизмы формирования аксиологической компетенции в образовательном процессе.

Среди существенных выводов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, выделим следующие. Во-первых, в ходе эксперимента обучающиеся показали значительное повышение осмысленности своей будущей профессиональной роли. Это проявилось в конкретных рефлексивных ответах на вопросы, касающиеся аксиологических аспектов преподавания русского языка, где 73% студентов выразили осознанное понимание значимости ценностного компонента уроков. Во-вторых, анализ используемых художественных и оценочных текстов на тему связи языка, истории и культуры в современном обществе способствовал формированию устойчивых ценностных установок у студентов. В частности, 68% испытуемых отметили, что они стали специально отбирать такой дидактический материал, который обладает явно выраженным аксиологическим характером, формирует представление о культурной и социальной ответственности носителя языка. В-третьих, рефлексивные сообщения (от 300 до 400 слов) студентов, которые были размещены в форуме электронного курса ЭИОС университета, содержали ключевые слова: *национальная идентичность; культурное наследие; духовные ценности; традиции; языковая самобытность; менталитет; этнокультурная память*. Во все, без исключения, ответы были включены слова-маркеры, соотносимые с понятиями «культурные традиции», «национальная идентичность». Одно из семи слов / словосочетаний использовалось в 27% работ. В 34% сообщений были использованы три сочетания, а в 39% рефлексивных текстах были отмечены от четырёх до семи слов и сочетаний. Кроме того, отдельного комментария заслуживает эмоциональная составляющая сообщений студентов, в которой содержалась их эмпатия и субъективные предпочтения, отражающие индивидуальное восприятие ценностей.

На основе полученных данных мы пришли к обобщению: дисциплина «Методика обучения русскому языку» способствует не только развитию профессионально-педагогических компетенций, но и личностных качеств студентов, таких как ценностные ориентации, эмоциональная восприимчивость к культурным и социальным явлениям. В процессе обучения студенты развивают способность критически оценивать тексты с точки зрения их аксиологической нагрузки, что позитивно влияет на их будущую педагогическую деятельность. Развитие ценностных ориентиров у студентов возможно через целенаправленное включение аксиологических вопросов в рабочую программу дисциплины «Теория и методика преподавания русского языка». Необходима активизация использования методов, способствующих формированию мировоззренческих позиций у студентов через их познавательную деятельность.

Список литературы

1. **Багдасарян, В. Э.** Национальная педагогическая аксиология России и современные трансформации российского образования. Образование как формирование личности / В. Э. Багдасарян // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2019. – Т. 14, № 1. – С. 44–58.
2. **Багдасарян, В. Э.** Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства России / В. Э. Багдасарян, Ю. Ю. Иерусалимский, С. П. Лукашенко. – Ярославль : Шукаева и семья, 2024. – 296 с.
3. **Витвицкая, Л. А.** Аксиологическая концепция взаимодействия субъектов образовательного процесса / Л. А. Витвицкая // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 3(13). – С. 68–73.
4. **Дейкина, А. Д.** Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография / А. Д. Дейкина. – Москва : МПГУ, 2019. – 212 с.
5. **Карпова, Н. К.** Методологические стратегии современного образования как контекст формирования понятийно-терминологического состава педагогической науки / Н. К. Карпова, В. И. Мареев // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 8. – С. 25–35.

6. **Мишати́на, Н. Л.** Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / Н. Л. Мишати́на, И. П. Цыбулько ; под ред. Н. Л. Мишатиной. – Москва : Нац. образование», 2016. – 232 с.
7. **Чижакова, Г. И.** Аксиология профессионально-педагогического образования / Г. И. Чижакова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 2 (24). – С. 46–55.
8. **Яковлева, И. В.** «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма / И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 4. – С. 113–127.
9. **Яковлева, И. В.** Феноменологический анализ российского образовательного пространства / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 471. – С. 87–92.
10. **Development of Education Districts in the Strategy of Strengthening the Axiological Foundations of the Russian Education Space** / A. Yu. Belogurov, E. V. Voevoda, M. I. Inozemtsev [et al.] // Higher Education in Russia. – 2020. – Vol. 29, № 1. – P. 25–36.

УДК 378.18

Гладилина Анастасия Александровна,
учитель истории и обществознания АНОО «Частная школа «Вектор»,
студент магистратуры гуманитарного факультета
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж
ilushkinss@mail.ru

Кудинова Юлия Валерьевна,
канд. ист. наук,
доцент кафедры социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный п
едагогический университет», г. Воронеж
kudjulia@mail.ru

Роль куратора студенческой академической группы в воспитании патриотизма у студентов

Внимание к патриотическому воспитанию в современной России постоянно растет, а современные условия диктуют необходимость развивать патриотизм у всех слоев населения. Высшие учебные заведения принимают непосредственное участие в воспитании молодежи и одним из ключевых субъектов организации воспитательного процесса является куратор студенческой академической группы. В данной статье рассматриваются пути и формы патриотического воспитания в ВУЗах, а также опыт патриотического воспитания студентов в Воронежском государственном педагогическом университете.

Ключевые слова: куратор студенческой академической группы, студенты, патриотизм, воспитание.

Тема патриотического воспитания в России на данный момент актуальна из-за множества факторов. В современном мире, где международные отношения становятся все более сложными и важными, воспитание чувства любви и привязанности к родной стране становится ключевым аспектом формирования гражданственности и патриотизма. Патриотизм способствует укреплению национальной идентичности, повышает уровень ответственности перед обществом и государством, способствует развитию гражданской активности и участию в общественной жизни. Кроме того, воспитание патриотизма способствует сохранению национальной культуры, истории и традиций, что имеет важное значение для формирования самосознания и самоидентификации личности. Таким образом, воспитание патриотизма у студентов является неотъемлемой частью процесса социализации

и формирования гражданской позиции. Куратор студенческой академической группы является важным звеном для развития чувства патриотизма у студентов.

Исходя из Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» следует, что воспитание обучающихся при освоении ими основных образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется на основе включаемых в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы. Требованием к образовательной и воспитательной программам высшего учебного заведения является подготовка высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации. Из этого мы можем сделать вывод, что современные ВУЗы должны давать студентам не только академические знания и практические навыки, но и развивать их духовно-нравственные качества.

Ожегов С. И. определяет «патриотизм» как любовь к родине, привязанность к родной земле, языку, культуре, традициям [5, с. 546]. Помимо этого, можно выделить еще ряд составляющих, которые мы причисляем к понятию «патриотизм»:

1) патриотическое мировоззрение, которое включает в себя знание истории своей Родины, знание традиций и культуры народов страны;

2) патриотические отношения к стране, в которые мы можем включить бережное отношение к культурному наследию, гордость за научно-технические, спортивные и другие достижения;

3) активную деятельность для развития своей страны [2, с. 40].

Константинов В. Ю. в своей статье выделяет следующие функции куратора: психолого-педагогическая диагностика, психолого-педагогическое сопровождение, создание благоприятной атмосферы в группе, помощь в адаптации студентов, и, самое главное, воспитательная функция куратора [3, с. 42]. Исходя из данного тезиса, мы можем сделать вывод, что воспитание патриотизма входит в функционал куратора студенческой группы. Условиями для реализации патриотического воспитания студентов высшего учебного заведения по мнению А. К. Быкова являются:

1) совмещение требований государственного и личностного патриотизма в организации патриотического воспитания в ВУЗах;

2) применение соответствующих образовательных технологий, основанных на активной роли студентов в общественной жизни;

3) обеспечение воспитательного примера личности преподавателя, демонстрирующего образец для подражания [1, с. 50].

Одним из способов развития патриотизма у студентов с помощью деятельности куратора является проведение тематических мероприятий, посвященных истории и культуре родной страны. Это могут быть лекции, дискуссии, выставки, конкурсы, посвященные важным событиям и личностям истории страны. На данный момент существует большое количество разработок патриотических мероприятий, но, к сожалению, мало из них адаптированы для аудитории студентов. Задачей куратора является найти форматы, которые будут интересны студенческим группам.

Еще одной формой является организация волонтерских и благотворительных акций, направленных на помощь нуждающимся и поддержку социальных проектов на территории страны. Участие в таких мероприятиях способствует формированию патриотических ценностей, укреплению гражданского самосознания и развитию социальной ответственности. Первым шагом может стать информационно-просветительская деятельность куратора о мероприятиях, в которых студенты могут поучаствовать. Одним из источников информации может служить сайт «Молодежь России» [4], где студенты могут выбрать волонтерское направление или поддержать социальный проект.

Также куратор может выступить в реализации образовательных мероприятий, направленных на изучение и понимание ключевых аспектов политической и экономической жизни страны, ее места в мировом сообществе и национальных ценностей. Например, в ходе реализации кураторских часов, на которых можно использовать тематику федеральной программы «Разговоры о важном» [6].

Интересен опыт организации патриотического воспитания студентов кураторами Воронежского государственного педагогического университета. Воспитательную работу кураторов ВГПУ в рамках патриотического воспитания можно разделить на три блока.

Наиболее частым форматом патриотических мероприятий в ВУЗе являются кураторские часы на различные темы. Это могут быть темы «Разговоры о важном», обсуждение политических

событий и новостей, а также кураторские часы, приуроченные к памятным датам. Иногда такие встречи выходят за пределы ВУЗа и проводятся совместно с патриотическими обществами, другими ВУЗами или школами. Педагогическое образование студентов позволяет кураторам проводить такие мероприятия совместно со студентами, а впоследствии и полностью передавать им функцию ведущего мероприятия. Такие кураторские часы позволяют развить в студентах критическое отношение к информационному полю вокруг них, расширить их кругозор с помощью исторических экскурсов, развивают толерантность, уважение к народам нашей многонациональной страны и многое другое. Например, за 2023–2024 учебный год были проведены кураторские часы на следующие темы: «Единство народов России», «День российской науки», «Союзники России» и др.

Вторым крупным блоком деятельности кураторов студенческих групп является привлечение к мероприятиям общевузовского и даже регионального масштаба. Кураторы являются главными информаторами о предстоящих мероприятиях, так как работают напрямую с штабом «Волонтеров Победы» и «Российским военно-историческим обществом». Студенты Воронежского государственного педагогического университета не только участвуют в мероприятиях данных организаций как слушатели, но и сами являются их членами и организаторами мероприятий.

Самым масштабным форматом деятельности куратора студенческой академической группы является патриотический туризм. Студенты, совместно с кураторами, выезжают по местам боевой славы России. Поездки по местам боевой славы способствуют историческому просвещению, позволяя студентам познакомиться с ключевыми событиями и личностями прошлого, которые оказали влияние на современное состояние общества. Это помогает студентам увидеть связь между прошлым и настоящим, а также понять ценность мира и мирного развития. Кроме того, поездки по местам боевой славы способствуют развитию эмоциональной связи с Родиной и национальной культурой. Они вызывают глубокое чувство благодарности к тем, кто отстаивал свободу и независимость страны, и побуждают студентов к созидательной деятельности во имя достижения общественного блага. Таким образом, поездки по местам боевой славы имеют важное значение для формирования патриотических чувств, национальной самоидентификации и гражданской ответственности у молодого поколения. Они способствуют укреплению духовного единства нации и сохранению исторической памяти для будущих поколений. Студенты ВУЗа совместно с кураторами посетили места боевой славы Воронежской области и соседних регионов, Москву, Волгоград.

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что роль куратора в воспитании патриотизма у студентов крайне важна. Куратор, выполняя свою функцию, не только организует и координирует различные мероприятия, направленные на формирование патриотических чувств, но и является примером для молодежи в вопросах гражданственности и любви к Родине. Через личный пример, патриотические рассказы, участие в обсуждениях и мероприятиях, куратор влияет на мировоззрение и ценностные ориентации студентов, помогая им понять и ценить историю, культуру и достижения своей страны. Это особенно важно в условиях современного общества, где молодежь сталкивается с огромным информационным потоком и разнообразием точек зрения на прошлое, настоящее и будущее страны. Таким образом, куратор студенческой группы играет роль не только организатора и руководителя, но и воспитателя и наставника, повышая уровень патриотизма среди студентов, формируя у них гражданскую позицию и ответственное отношение к своей родине. Развитие патриотизма среди молодежи через деятельность куратора способствует укреплению духовных ценностей общества и формированию активной гражданской позиции в решении важных социальных и политических вопросов.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2024-0014).

Список литературы

1. **Быков, А. К.** Социально-педагогические условия эффективного развития осознанного патриотизма у студентов вузов / А. К. Быков // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 5. – С. 49–53.
2. **Ёлкин, С. М.** О содержании понятий «Патриотизм» и «Патриотическое воспитание» / С. М. Ёлкин, А. А. Косова. – Текст : электронный // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2017. – № 1(99). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiypatriotizm-i-patrioticheskoe-vozpitanie> (дата обращения: 07.08.2024).

3. **Константинов, В. Ю.** Проблема работы куратора студенческой группы университета в современных условиях / В. Ю. Константинов // Педагогика и психология: теория и практика. – 2020. – № 3(19). – С. 40–46.
4. **Мероприятия для студентов.** – Текст : электронный // ФГАИС «Молодежь России» : [сайт]. – URL: <https://mygosmol.ru/> (дата обращения: 07.08.2024).
5. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка : около 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2003. – 944 с.
6. **Тематики 2024 года.** – Текст : электронный // Разговоры о важном : [сайт]. – URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (дата обращения: 07.08.2024).

УДК 378.1

Гладких Иван Георгиевич,
преподаватель кафедры психологии и педагогики,
ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России»,
г. Воронеж
aspirantt@inbox.ru

Субъекты образовательного процесса в системе лично ориентированного обучения

Статья посвящена особенностям взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе лично ориентированного обучения. В ней описаны необходимые для реализации лично ориентированного подхода требования, предъявляемые к условиям образовательной среды, преподавателю и обучающемуся. Раскрыты методы и технологии организации лично ориентированного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: субъекты образовательного процесса, лично ориентированное обучение, педагогическое взаимодействие, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Демократичность, личностная ориентированность, гуманистическая и культурологическая направленность являются, на сегодняшний день, характерными и неотъемлемыми составляющими образовательной системы. Личность обучающегося занимает в этой системе центральное место. Из объекта педагогического воздействия, пассивно получающего предоставляемое знание, она трансформировалась в субъект и заняла позицию не менее активную, чем позиция преподавателя. При этом, источником знания признается уникальный субъективный опыт обучающегося. Не обучающийся подстраивается под стиль педагога, а педагог, используя имеющиеся в его арсенале разнообразные образовательные техники, методы и приёмы, согласует свою деятельность с познавательным стилем обучающегося, учетом возможностей его здоровья [6].

Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса должно быть направлено на всестороннее развитие личности и реализацию потенциала обучающегося, формирование способствующей этому комфортной и безопасной образовательной среды. Такое субъект-субъектное педагогическое взаимодействие предполагает совместную деятельность педагогов и учащихся, взаимообмен дискурсами интеллектуального, эмоционального, нравственного, ценностного и волевого характера. При этом педагог не выполняет задание за обучающегося, не определяет за него, что и как делать, а предоставляет ему возможность сделать самостоятельный выбор, принять решение и понести за него ответственность.

Результатом образовательного процесса, основанного на *лично ориентированном подходе*, становятся сформированные у обучающихся личностные качества, обеспечивающие в дальнейшем эффективное принятие решений в будущей профессиональной деятельности [2].

Говоря о лично ориентированном педагогическом взаимодействии нельзя не упомянуть об одной из базовых категорий педагогики – *педагогическом взаимодействии* вообще. На сегодняшний день оно не имеет единого научного определения и толкования. Под ним, чаще всего, понимается сложная система, состоящая из дидактических, воспитательных и социально-педагогических

взаимодействий, обусловленная образовательной деятельностью, учебно-воспитательными целями и задачами [4].

Исследователи по-разному подходят к пониманию сущности педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Так, Е. В. Корогаева определяет его как некую связь субъектов, обусловленную образовательной ситуацией, характеризующуюся наличием конкретных педагогических целей, взаимной детерминацией, регламентированностью, приводящую к определенным изменениям.

По мнению М. С. Баймаговой, педагогическое взаимодействие представляет собой двусторонний процесс преподавания и учения как вариант взаимосвязи субъектов педагогического процесса.

Котова И. Б. и Шиянов Е. Н. говорят о том, что педагогическое взаимодействие, во-первых, всегда имеет личностно преобразующую направленность, во-вторых, проявляется либо в оптимизации, стимулировании, коррекции, обеспечении развития личности, либо в сдерживании и затруднении процесса развития личности, и, в-третьих, отличается личностной детерминированностью и отражает те или иные личностные предпочтения педагога [3].

Организация педагогического взаимодействия на основе личностно ориентированного подхода требует от преподавателя:

- внимания к умственной активности обучающегося, поскольку мыслительный процесс нуждается в поддержке, похвале, реакции, то есть сигнале о том, что мысль замечена;
- наличия эмпатии как умения «эмоционально» понять обучающегося;
- доброжелательной, равнодушной позиции, демонстрирующей заинтересованность в успехе обучающегося;
- рефлексии – постоянного скрупулёзного анализа своих педагогических действий и, на его основе, оперативной корректировки процесса взаимодействия.

Отношения между преподавателем и обучающимся носят нелинейный характер, непрерывный характер [7]. Педагог катализирует умственную деятельность учеников, передаёт им определённую долю своих знаний, мотивирует их на поисковую активность, а также транслирует себя, свой индивидуальный образ, свои личностные качества и черты. Всё это находит свое отражение в индивидуальном стиле педагогической деятельности преподавателя.

Как отмечают И. А. Шаршов и Л. Н. Макарова, индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя способен оказывать на обучающихся и на их отношение к преподаваемым дисциплинам как позитивное, так и негативное влияние. Позитивное влияние возможно при наличии у преподавателя таких качеств, как активность, заинтересованность преподаваемым предметом, уважительное отношение к обучающемуся и его мнению, креативность в объяснении материала, неординарность в принятии решений, чувство юмора, выраженный невербальный компонент общения и т. д.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности даёт преподавателю возможность расширять рамки образовательной системы, когда упор делается не только на профессиональную компетентность и четкое выполнение должностных обязанностей, но и на то значение, которое наставник имеет в жизни наставляемых [7].

Ключевую роль в системе личностно ориентированного обучения играет сотрудничество в учебном процессе. Оно может быть обеспечено за счет следующих важнейших составляющих, обеспечиваемых как педагогом, так и обучающимся:

- позитивной установки на совместное планирование, осуществление и анализ результатов творческой деятельности;
- осознанного отношения к цели педагогического взаимодействия, понимания ее личностно значимых смыслов;
- обеспечения участникам деятельности возможности свободного выбора форм, видов, методов и способов ее реализации;
- осведомленности педагога о состоянии дел в учебном коллективе и о каждом члене коллектива в отдельности;
- организации коллективного творческого взаимодействия, сотрудничества, взаимопомощи;
- конструктивной конкуренции, способствующей творческой самореализации как педагога, так и обучающегося.

Выготский Л. С. в процессе научного осмысления и определения психологических характеристик личностной деятельности отмечал, что человек проявляет личностное отношение

там и тогда, где и когда он ощущает себя источником собственных действий и поступков. Соответственно, система личностно ориентированного обучения должна базироваться на том, чтобы обучающиеся воспринимали себя как источник этого обучения. Это возможно при соблюдении ряда условий:

- во-первых, наличия внутренней мотивации;
- во-вторых, создания необходимых предпосылок для реализации активности обучающихся, превращающих их в источник обучения;
- в-третьих, выполнения обучающимися деятельности по контролю и оценке обучения.

Реализация личностно-ориентированного подхода в рамках высшего учебного заведения может быть обеспечена за счет внедрения разнообразных вариантов организации учебного процесса. К наиболее интересным и эффективным формам и методам проведения занятий можно отнести обучение в малых группах, организацию дискуссионных площадок, деловые игры, разработку и защиту творческих проектов и т. д.

Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе личностно ориентированного обучения может быть реализована посредством конкретных технологий. О. И. Ваганова выделяет следующие из них, применяемые наиболее широко:

- технология создания ситуации успеха – целенаправленное, запланированное, организованное преподавателем сочетание условий, направленное на создание возможности достижения значительных результатов в работе как отдельного обучающегося, так и учебного коллектива в целом;

- технология установления межличностного контакта – адаптация участников учебно-воспитательного процесса к современным условиям жизни, диагностика их индивидуальных особенностей, выявление и устранение психологических барьеров, установление психологического контакта и доверительных отношений;

- технология общения – осуществляемый субъектами образовательного процесса обмен различного рода информацией, навыками, умениями, знаниями, опытом и т. д., и, как результат, – погружение в субъективные реальности друг друга;

- технология реализации индивидуального подхода – взаимодействие, требующее от преподавателя организации комфортной образовательной среды, индивидуального подбора методов и техник работы с обучающимися, владения необходимыми для изучения их индивидуально-личностных особенностей знаниями, умениями, навыками и качествами.

Что касается методов, применяемых в реализации данных технологий, то к ним можно отнести:

- взаимодействие обучающихся с образовательными ресурсами (аудио- и видеофайлами, печатными изданиями и т. д.), предполагающее самостоятельный характер обучения с минимальным участием педагога;

- индивидуальное преподавание, реализуемое посредством диалога, в котором преподаватель оказывает обучающемуся консультационную помощь по изучаемым вопросам, осуществляет коррекцию плана занятий, ориентируясь на имеющиеся результаты и достижения;

- активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, предполагающее интенсивное общение в ходе личных встреч, заочных конференций, форумов и т. д. [1].

Таким образом, взаимодействие субъектов образовательного процесса в системе личностно ориентированного обучения имеет своей целью реализацию интеллектуального и творческого потенциала обучающихся и преподавателей, направлено на развитие их профессиональных и личностных качеств и является необходимым условием их профессионального становления. Роль преподавателя и роль обучающегося при этом имеют одинаково важное значение, поскольку оба они являются соучастниками образовательного процесса, основанного на общении, обмене опытом и взаимном обогащении.

Список литературы

1. Ваганова, О. И. Технологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании / О. И. Ваганова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 1(30). – С. 56–58.
2. Давидчик, Д. А. Особенности личностно-ориентированного обучения в высших учебных заведениях / Д. А. Давидчик, Н. Д. Джига // Человек. Искусство. Вселенная. – 2022. – № 1. – С. 236–241.

3. **Джанибекова, Э. Х.** О педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса в условиях личностно ориентированного образования / Э. Х. Джанибекова // МНКО. – 2015. – № 2(51). – С. 128–130.
4. **Лисеенко, В. И.** Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы / В. И. Лисеенко // Молодой ученый. – 2017. – № 15(149). – С. 530–536.
5. **Фетисов, А. С.** Психологические основания взаимодействия здоровьесберегающей образовательной среды и личностно-профессиональных качеств педагога / А. С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8, № 10(2). – С. 22–25.
6. **Фетисов, А. С.** Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования / А. С. Фетисов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 12. – С. 89–95.
7. **Шаршов, И. А.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе как фактор повышения качества высшего образования / И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова // Гаудеамус. – 2013. – № 1(21). – С. 92–96.

УДК 371

Говорухина Галина Владимировна,
к. соц. наук, доцент,
доцент кафедры менеджмента в образовании
КАУДПО «Алтайский институт развития образования
имени Адриана Митрофановича Топорова»,
г. Барнаул
govorgv@gmail.com

Основные направления формирования традиционных ценностей у школьников в общеобразовательной организации

В статье автор, во-первых, рассматривает нормативно-правовое обеспечение формирования традиционных ценностей у школьников; во-вторых, обосновывает значимость деятельности классного руководителя как субъекта организации воспитательного процесса в школе; в-третьих, анализирует проблемы воспитания, выявленные на основе анализа результатов социологического исследования, проведенного им в 2024 году в Алтайском крае. В конце статьи автор делает вывод о важности формирования традиций духовно-нравственного воспитания у обучающихся в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: *воспитание, традиционные ценности, общеобразовательная организация, классный руководитель, опрос.*

В настоящее время проблемы воспитания являются объектом исследования представителей разных наук [1]. Кроме того, задачи воспитания и социализации обучающихся определяются рядом нормативных актов. Так, цели государственной политики в области воспитания конкретизированы в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в котором определены традиционные ценности [2]. В этом Указе выделяются инструменты по сохранению и укреплению традиционных ценностей, но встает вопрос об определении субъектов реализации государственной политики в области воспитания.

«Традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России.

К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [2].

Одной из ключевых фигур по формированию в школе традиционных российских духовно-нравственных ценностей становится классный руководитель. Цели, задачи и принципы деятельности классного руководителя определяются базовыми целями и принципами воспитания, социализации и развития личности обучающихся, изложенными в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и распоряжении Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

В общем, цели работы классного руководителя – это формирование и развитие личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Классный руководитель наделен определенными правами, что необходимо учитывать при оценке качества его деятельности. И в настоящее время актуализировался вопрос об оценке предметных компетенций классного руководителя. Специалистами разработаны комплексные диагностические материалы для такой оценки, и ряд организаций ее проводят. Так, в марте 2023 года Центр независимой оценки компетенций студентов Московского городского педагогического университета (МГПУ) запустил апробацию системы оценки профессиональных компетенций классных руководителей Москвы и Московской области. Как правило, подобная оценка происходит в виде ответов на тестовые вопросы, проверяющие знания, необходимые для реализации функций классного руководителя. Тестируемым также предлагается решить кейсовые задания, описывающие практические ситуации, с которыми сталкиваются в школе классный руководитель при работе с обучающимися. Такой вид среза профессиональных компетенций заставляет классных руководителей задумываться о своих профессиональных дефицитах. МГПУ разработал оценку профессиональных компетенций не только классного руководителя, но и заместителя директора по воспитательной работе.

Критерием, на основе которого осуществляется анализ совместной деятельности обучающихся и взрослых, является наличие интересной, событийно насыщенной и личностно развивающей их совместной деятельности. Такой анализ проводится заместителем директора по воспитательной работе (советником директора по воспитанию, педагогом-психологом, социальным педагогом), классными руководителями с привлечением актива родителей (законных представителей) обучающихся, совета обучающихся.

Способами получения информации о состоянии организуемой совместной деятельности обучающихся и педагогических работников может быть опрос (беседа, анкетирование, интервью) обучающихся и их родителей, педагогических работников и др. Результаты обсуждаются на заседании методических объединений классных руководителей или педагогическом совете. Внимание сосредоточивается на вопросах, связанных с качеством (выбираются вопросы, которые помогут проанализировать проделанную работу):

- реализации воспитательного потенциала урочной деятельности;
- организуемой внеурочной деятельности обучающихся;
- деятельности классных руководителей и их классов;
- проводимых общешкольных основных дел, мероприятий;
- внешкольных мероприятий;
- создания и поддержки предметно-пространственной среды;
- взаимодействия с родительским сообществом;
- деятельности ученического самоуправления;
- деятельности по профилактике и безопасности;
- реализации потенциала социального партнёрства;
- деятельности по профориентации обучающихся и т. д.

Итогом самоанализа результатов реализации школой своей программы воспитания может стать перечень выявленных проблем, над решением которых предстоит работать педагогическому коллективу в дальнейшем. Итоги самоанализа оформляются в виде отчёта, составляемого заместителем

директора по воспитательной работе (совместно с советником директора по воспитательной работе при его наличии) в конце учебного года, рассматриваются и утверждаются педагогическим советом или иным коллегиальным органом управления в общеобразовательной организации.

В 2024 году автор статьи провел исследование по оценке эффективности организации воспитательной среды в школах Алтайского края. На вопросы анкеты отвечали 85 руководящих работников школ (85%) и учителей (15%), повышающих квалификацию в КАУДПО «Алтайский институт развития образования имени А. М. Топорова» по программе «Организация воспитательной работы в современной школе». Из них: женщин – 97,6%, мужчин – 2,4%; по месту работы: сельская школа – 78,8%, городская школа – 18,8%, другая образовательная организация – 2,4%.

Ответы на вопрос: «Что, на Ваш взгляд, способствует эффективному формированию воспитательной среды школы, прежде всего?», – достаточно «разбросаны», это:

- укрепление сотрудничества семьи, образовательных и иных организаций в воспитании детей – 35,9%;
- сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования детей и иных организаций в сфере воспитания – 23,7%;
- координация межведомственного взаимодействия в системе воспитания – 21,7%;
- консолидация усилий воспитательных институтов на муниципальном и региональном уровнях – 17,7%;
- другое – 1,0%.

Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что педагоги, в том числе и классные руководители, недостаточно четко для себя определили институты и факторы, способствующие эффективному формированию воспитательной среды школы.

При ответе на вопрос: «Кто был партнером последнего воспитательного мероприятия, которое Вы организовывали?», – также наблюдается большой разброс в ответах:

- организация, в которой Вы работаете – 33,8%;
- несколько структур, участвующих в процессе патриотического воспитания – 19,9%;
- администрация города (села) – 17,6%;
- военно-патриотическое объединение – 13,2%;
- молодежное объединение (профсоюз) – 5,9%;
- администрация Алтайского края – 1,5%;
- другие – 8,1%.

В какой-то степени, это обусловлено рядом факторов, в том числе конкретной ситуацией, влияющей на характер проведения мероприятия.

Представляет интерес блок вопросов о гражданских правах: «Как Вы думаете, хорошо ли знают старшеклассники Вашей школы основные права и обязанности граждан РФ?» и «Как Вы считаете, готовы ли обучающиеся Вашей школы активно отстаивать свои гражданские права?». Педагоги достаточно высоко оценивают знания старшеклассников основных прав и обязанностей граждан РФ и уверены в их умении отстаивать свои гражданские права (93%).

Принимая во внимание тот факт, что патриотическое воспитание является одним из направлений организации воспитательного процесса в современной российской школе, в исследовании блок вопросов был связан с этой тематикой. На вопрос: «Какие формы проявления историко-патриотической активности являются наиболее популярными среди обучающихся Вашей школы, на Ваш взгляд?», – был получен следующий разброс ответов:

- празднование памятных дат и годовщин событий патриотической направленности – 25,4%;
- участие в деятельности детских и молодежных общественных организаций патриотической направленности – 20,3%;
- участие в спортивных и туристических мероприятиях патриотической направленности – 18,3%;
- участие в создании экспозиций школьных, муниципальных музеев патриотической и военно-патриотической направленности – 10,4%;
- участие в исследовательских и поисковых мероприятиях историко-краеведческой, природно-краеведческой и этнографической направленности, в литературно-фольклорных экспедициях – 7,8%;
- участие в традиционных обрядах и праздниках – 7,8%;
- нетерпимость к различным проявлениям неуважительного отношения к стране и её гражданам – 4,4%;

- участие в кружках народного творчества – 3,4%;
- работа в архивах – 1,0%;
- другое – 1,0%.

Такой разброс в ответах, в частности, свидетельствует об отсутствии традиций патриотического воспитания в образовательных организациях участников опроса и, в какой-то степени, на наш взгляд, носит ситуативный характер.

Ответы на вопрос: «Интересуются ли обучающиеся Вашей школы историческим прошлым нашей страны, региона, города, семьи?», – (да – 55,3%) свидетельствуют о том, что, либо учителя не обращали должного внимания на эту сторону воспитательного процесса, либо у школьников действительно нет интереса к этой проблематике.

Интерес обучающихся к знаниям народной культуры и традиций педагоги оценивают чуть выше. Так, на вопрос: «Организуете ли Вы мероприятия, направленные на знания обучающимися народной культуры, традиций?», – были получены следующие ответы: да, часто – 68,2%; да, редко – 27,1%; нет – 2,4%; затрудняюсь ответить – 2,4%.

И достаточно высокого педагоги оценивают отношение учащихся к победе нашей страны в Великой Отечественной войне. Так, ответы на вопрос: «Как Вы считаете, обучающиеся Вашей школы гордятся победой советского народа в Великой Отечественной войне?», – выглядят следующим образом: да – 84,7%; скорее да, чем нет – 15,3%. В условиях подготовки к 80-летию победы советского народа над фашистской Германией такое отношение школьников к оценке этой победы может служить основой для повышения эффективности нравственно-патриотического воспитания нового поколения.

Таким образом, среди основных направлений формирования традиционных ценностей у школьников особо выделяется необходимость формирования и сохранения традиций духовно-нравственного воспитания, а также выделения приоритетных задач в области патриотического воспитания молодежи, соответствующих образовательной политике России и социокультурному развитию российского общества в целом.

Список литературы

1. **Говорухина, Г. В.** Методологические основы исследования воспитательного пространства / Г. В. Говорухина // Учитель Алтая. – 2024. – № 2 (19). – С. 5–19.
2. **Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей** : Указ Президента Рос. Федерации : № 809 от 9 нояб. 2022 г. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 20.10.2024).

УДК 378.016:781.1

Горбулич Галина Валентиновна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры
культурологии и культурологического образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
galina-gorbulich@yandex.ru

Подготовка будущих учителей музыки к катарсической педагогической деятельности

В статье осуществлён анализ методической модели подготовки будущих учителей музыки к катарсической педагогической деятельности, раскрыто содержание каждого этапа реализации методической модели и охарактеризованы пять видов катарсической педагогической деятельности.

Ключевые слова: катарсическая педагогическая деятельность, виды катарсической деятельности, будущие учителя музыки, методическая модель.

Исследование учёными генетической взаимосвязи художественной и педагогической деятельности позволило создать условия для практического применения механизма искусства – катарсиса – в образовательной сфере. Эти идеи получили своё теоретическое обоснование (работы А. Арсеньева, Е. Берна, Н. Берхина, Л. Выготского и др.) и практическое отражение в педагогических технологиях Ш. Амонашвили, Е. Ильина, Д. Кабалевского, И. Карпенко, В. Сухомлинского и др.

Катарсисная педагогическая технология, разработанная И. Карпенко, является современной креативной технологией образовательного процесса. Её главная идея заключается в целенаправленном педагогическом моделировании эффекта духовного катарсиса в образовательном процессе педагогического университета [1, с. 8]. Методологическую основу технологии составляют концептуальные положения о влиянии искусства на духовный мир человека (В. Библер, В. Иванов, М. Каган, Е. Крупник и др.), о взаимосвязи, взаимообусловленности художественной культуры и социальной практики (Б. Асафьев, Л. Кадцин, В. Медушевский, Е. Назайкинский, А. Сохор и др.), взаимосвязи общекультурного и профессионального становления личности учителя (И. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьмина, В. Сластёнин, Н. Талызина, С. Харченко и др.), о катарсисе как универсальном механизме искусства, обуславливающем содержание художественного творчества, эстетического восприятия и духовного развития личности (М. Бахтин, Н. Берхин, В. Ванслов, Л. Выготский, Д. Леонтьев, С. Раппопорт, Т. Флоренская, С. Эйзенштейн и др.).

Методическая модель подготовки будущих учителей музыки к катарсической педагогической деятельности сочетает в себе элементы катарсической и музыкально-педагогической деятельности. При этом И. Карпенко называет катарсической такую деятельность, содержанием которой выступает интенсивная, целостная трансформация духовно-практических основ личности, возвышение её до социально значимых, общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов [1].

Катарсическая педагогическая деятельность студентов может быть охарактеризована как: 1) целостная деятельность, активизирующая все стороны и сферы личности в их единстве (подсознание, сознание и сверхсознание; рациональное и эмоциональное; чувства и поведение); 2) диалогическая деятельность, осуществляемая как общение равных партнёров (прежде всего студентов и преподавателей), вносящих посильный вклад в совместное освоение и выработку положительного социокультурного опыта; 3) личностно ориентированная деятельность, опирающаяся и формирующая социокультурный опыт конкретного человека, углубляющая его индивидуальность и неповторимость; 4) творческая деятельность, развивающая на основе задатков и способностей новые качества и черты, ранее не свойственные данной личности, стимулирующая у неё новые виды социальной, духовной активности; 5) этически значимая деятельность, ориентированная на важные жизненные смыслы, перестраивающая прежние ценностные ориентации и формирующая новые их парадигмы; 6) профессионально ориентированная деятельность, вооружающая студентов разнообразным практическим педагогическим опытом, приобретающим черты личностного сознания и поведения, становящимся элементом духовной культуры молодого человека [2, с. 85–86].

Признаки катарсической деятельности студентов, отмечает И. Карпенко, определяют её организационные принципы: целостности, диалогичности, личностной ориентации, креативности, этичности и профессиональной ориентации [там же]. В соответствии с данными принципами должна строиться учебная и воспитательная работа с будущими учителями музыки, направленная на их профессиональное развитие.

Методическая модель подготовки будущих учителей музыки к катарсической педагогической деятельности включает три этапа, каждый из которых опирается на освоение студентами определённых видов катарсической деятельности. Первый этап – формирование катарсического восприятия произведений различных видов искусства – включает такие виды деятельности, как восприятие (непосредственное эмоционально-ценностное переживание содержания художественных объектов и явлений) и познание (логический и ценностный анализ) опыта и результатов катарсической деятельности. Целью данного этапа является развитие способности будущих учителей музыки к адекватному переживанию и восприятию катарсического содержания произведений различных видов искусства, а также увеличение художественного ассоциативного запаса, накопление музыкальных впечатлений. Осмысление и образование ассоциативных связей между произведениями различных видов искусства, умение проводить художественные параллели формирует также способность будущих учителей к эмоциональной эмпатии.

Серия заданий, разработанных для освоения будущими учителями музыки такого вида катарсической деятельности, как восприятие (непосредственное эмоционально-ценностное

переживание содержания художественных объектов и явлений), была направлена на раскрытие и обогащение чувств студентов, осознание ими особенностей художественного выражения в различных видах искусства, адекватное восприятие катарсического содержания художественных произведений (что предполагало определение модуса-доминанты каждого произведения, описание его эмоционального и чувственного плана), а также анализ (по мере возможностей) особенностей художественного выражения в музыкальных и литературных произведениях, что позволило студентам проводить художественные параллели по принципу тождества.

В процессе освоения такого вида деятельности, как познание (логический и ценностный анализ) опыта и результатов катарсической деятельности, перед будущими учителями музыки были поставлены более сложные задачи художественного анализа катарсических объектов: 1) анализ нравственной идеи произведения; 2) определение модуса-доминанты катарсического объекта; 3) построение эмоциональной партитуры произведения; 4) определение композиции произведения (составляющих частей, кульминации); 5) проведение художественных параллелей между произведениями различных видов искусства по принципу тождества и смежности.

Второй этап реализации методической модели – передача опыта и организация репродуктивной катарсической деятельности будущими учителями музыки – включает в себя презентацию опыта и результатов катарсической деятельности другим людям и организацию репродуктивной катарсической деятельности. Его конечной целью является совершенствование процесса восприятия и навыка оценки катарсического содержания художественных объектов и явлений, что служит основой для передачи данного опыта другим людям, а также развивает способность будущих учителей к репродуктивной катарсической деятельности.

Осознание содержания и результатов собственной катарсической деятельности, умение их презентовать является логическим продолжением способности восприятия катарсических объектов. При этом процесс познания (логического и ценностного анализа) опыта и результатов катарсической деятельности постепенно усложняется, приобретает профессиональную направленность методологического анализа (Е. Абдулин). Подчеркнём также, что любое произведение искусства, как катарсический объект, опирается на определённые закономерности построения, поэтому их осознание, логический и ценностный анализ, очевидно, будут углублять понимание этого объекта, формировать способность личности к катарсическим переживаниям.

Овладение таким видом деятельности, как организация репродуктивной катарсической деятельности, предполагало воссоздание структуры целостного художественного образа произведения с привлечением выразительных средств различных видов искусства. Это качественно более сложный вид задания – «инструментовка» художественного произведения, включающая создание будущими учителями музыки художественного события (организация репродуктивной катарсической деятельности) и опирающаяся на последовательное комплексное использование четырёх видов катарсической деятельности.

Целью третьего этапа реализации методической модели подготовки будущих учителей музыки к катарсической педагогической деятельности является музыкально-педагогическое творчество, опирающееся на такой вид деятельности, как катарсическое педагогическое творчество (самостоятельная подготовка катарсических занятий, разработка их частей или обобщённых моделей). Отметим, что музыкально-педагогическое творчество будущих учителей музыки синтезирует последовательное использование пяти видов катарсической деятельности и находит своё выражение в навыке эстетической оценки музыкального произведения, умении охарактеризовать творчество композитора, исполнителя, художника, писателя в культурном контексте эпохи, создании целостных художественных объектов (катарсических занятий), а также использовании различных видов музыкально-педагогической катарсической деятельности в образовательном процессе.

Музыкально-педагогическое творчество будущих учителей музыки предполагает создание катарсических объектов, в структуру которых органично включены различные художественные произведения. Подобные катарсические объекты, на наш взгляд, могут представлять собой род музыкально-литературной композиции, которая выстраивается на материале высокохудожественных произведений и является творческой практикой для будущих учителей музыки.

Создавая структуру целостного художественного образа урока (обобщённая модель катарсического занятия), будущие учителя музыки сочетают в ней сразу несколько позиций: авторов музыки, литературного текста и художника; собственную точку зрения (как автора-составителя)

на данный художественный материал; возможности восприятия обучающихся конкретного возраста; исполнительские возможности воплощения конкретного художественного образа.

Обобщая результат построения методической модели подготовки будущих учителей музыки к катарсической педагогической деятельности, подчеркнём её основные концептуально-теоретические положения: во-первых, данная модель построена на поэтапном овладении пятью видами катарсической педагогической деятельности и нацелена на музыкально-педагогическое творчество; во-вторых, учебная и воспитательная работа с будущими учителями музыки строится в соответствии с организационными принципами катарсической деятельности (её целостностью, диалогичностью, личностной ориентацией, креативностью, этичностью и профессиональной ориентацией); в-третьих, в процессе освоения катарсической педагогической деятельности перед будущими учителями музыки ставились задачи создания художественных катарсических объектов, которые могут быть использованы в последующей практической педагогической деятельности.

Список литературы

1. **Карпенко, И. М.** Воспитание как катарсис / И. М. Карпенко // Актуальные проблемы образования и воспитания учащейся молодёжи. – Луганск, 1993. – Ч. 1. – С. 8–11.
2. **Карпенко, И. М.** Катарсис как методологическая основа формирования духовной культуры личности / И. М. Карпенко // Вісник Луганського Державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2001. – № 9(41) : Пед. науки. – С. 85–91.

УДК 37.017.924

Гусейнов Али Зульфигарович,
канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры педагогики и
образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов,
guseynovaz@mail.ru

Сизова Евгения Сергеевна,
магистрант кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов
sizova.evgenia0912@yandex.ru

Аксиологические детерминанты и инновационный потенциал идеи воспитания «нового человека» в педагогическом наследии Н. Г. Чернышевского

*«Историческое значение каждого русского человека измеряется – его заслугами Родине,
человеческое достоинство – силой патриотизма»
Н. Г. Чернышевский*

В статье рассматриваются ценностно-смысловые ориентиры и аксиологические детерминанты идеи воспитания «нового человека» в педагогическом наследии Н. Г. Чернышевского. Авторами проанализированы труды Н. Г. Чернышевского, значительный объем источников в области философии, социологии, педагогики и психологии по проблемам воспитания молодого поколения с опорой на традиционные российские ценности.

Ключевые слова: аксиологические детерминанты, идеалы воспитания, педагогическое наследие, традиционные российские ценности.

Образование – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека не только в целом в мир культуры, но и профессиональной деятельности. Именно в процессе профессионального образования человек осваивает культурные ценности. Образование выступает историко-культурным феноменом менталитета общества, его сознания. Содержание образования черпается и непрерывно пополняется из культурного наследия, социального опыта, из разных отраслей постоянно развивающейся науки, а также из жизни и практики человека. Все это актуализирует обращение к педагогическому наследию Николая Гавриловича Чернышевского.

Николай Гаврилович Чернышевский (1828–1889) – русский философ, оригинальный педагогический мыслитель, историк, публицист и писатель, литературный критик, педагогическое наследие, которого до конца еще подлинно не осмыслено. Он привлекал и продолжает привлекать своими оригинальными идеями к себе внимание не только теоретиков, но и практиков педагогики. Н. Г. Чернышевский не оставил нам специальных трудов по теории педагогики, однако в его сочинениях представлена цельная система педагогических взглядов по вопросам народного образования, обучения и воспитания подрастающих поколений.

Историк педагогики Григорий Борисович Корнетов с методологической точностью определяет – «Педагогические идеи, во-первых, фиксируют существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности. Во-вторых, они фиксируют ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать. В-третьих, педагогические идеи фиксируют пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности», то есть, смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

С этих позиций, педагогические идеи Н. Г. Чернышевского о воспитании нового человека, отражают ту глубину понимания и значения проблем воспитания подрастающего поколения, воспитания «нового человека». В данной связи он обосновал принцип «разумного эгоизма», то есть противопоставление непросвещенности человека (эгоизм) просвещенности и культуре. Именно этот принцип убедительно раскрыт в знаменитом романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?», в котором автор выдвигает концепцию воспитания «нового человека». В романе Н. Г. Чернышевский создал типы новых людей, с новым мировоззрением, с новой моралью: «Каждый из них – человек отважный, не колеблющийся, не отступающий, умеющий взяться за дело, и если возьмётся, то уже крепко хватющийся за него, так что оно не выскользнет из рук» [1]. Как ёмко отмечает профессор Михаил Викторович Богуславский «направленность его педагогических идей состоит в разработке подходов к воспитанию творческих людей, креативных личностей, способных содействовать дальнейшему прогрессивному развитию нашей любимой Родины» [2].

В трудах Н. Г. Чернышевского давался ответ по таким кардинальным для педагогики и школы вопросам, как: цель и задачи воспитания и образования, проблема всестороннего развития личности и разделении труда умственного и физического, роль наследственности и среды в формировании личности, биологическое и социальное развитие человека, содержание и методы общеобразовательной школы, идейные и дидактические принципы построения школьного обучения и другие [3]. В статье «Образование человечества зависит от образования молодого поколения» Н. Г. Чернышевский размышляет об образовании человека как определенном историческом этапе, продуктивность и результативность которого полностью зависит от деятельности молодого поколения, приносящего свои плоды для его обогащения и развития. Знание автор сравнивает с «неисчерпаемым рудником, который доставляет владельцам большие сокровища» [4], источник знаний необходимо приумножать, так как его влияние распространяется на все будущее образование человечества. В этом ключе, по убеждению Н. Г. Чернышевского, наследственность и природные задатки выполняют второстепенную роль, а средства воспитания и обстоятельства жизни – первостепенную. Именно в таких условиях формируется идеал нового человека – проводника просвещения в массы. Новому человека свойственен патриотизм, он должен быть близким к народу, выступать борцом за интересы общества, поскольку «историческое значение каждого русского человека измеряется его заслугами Родине, а человеческое достоинство – силой его патриотизма» [4].

Обращаясь к воспитанию как к одному из главнейших факторов, обуславливающих развитие и формирование человеческой личности, Чернышевский с особой силой отмечал то неблагополучие в области воспитания, которое наблюдалось в условиях самодержавно-крепостнического строя

в России, те пороки, какими была проникнута «просветительная» политика правительства крепостников и официальная система воспитания.

По определению М. В. Богуславского «Убежденность в социальной обусловленности воспитания легла в основу педагогического идеала Чернышевского: новый человек должен быть всесторонне развитым преобразователем мира, исполненным высоких стремлений, готовым на жертвы во имя общественного блага. Самую главную общую жизненную потребность Чернышевский видел в том, чтобы каждый человек в полную меру своих сил и способностей мог трудиться, приносить максимум пользы общему благу. Именно в таких условиях формируется идеал нового человека – проводника просвещения в массы. Новый человек должен выступать борцом за интересы общества» [2]. Цель состоит в воспитании «нового человека» – всесторонне и гармонично развитой личности, истинного патриота, близкого народу и знающего его нужды и чаяния, «всегда думающего об общей пользе, активного участника в гражданских делах». Важнейшим качеством, которое нужно воспитывать у подростков и юношества, он считал любовь к Родине и своему народу [5].

Идеал человека – активного общественного деятеля, Чернышевскому представлялся как личность высоко идейная и всесторонне развитая в физическом и духовном отношениях. Для воспитания такой личности, по его убеждению, «нужно не принуждение, а только доброжелательное содействие тому, чего сами воспитанники желают» [6]. «Не мешайте детям становиться умными, честными людьми насколько умеете, помогайте их развитию», призывал он [6].

Для педагога важнейшим принципом воспитания было единство слова и дела, поэтому он считал одним из ведущих свойств человека активность, а важным источником активности – потребность в ней. Отсюда Николай Гаврилович выводил необходимость воспитания у детей разнообразных познавательных, эстетических, умственных и трудовых потребностей. Особое значение придавал умственному воспитанию, в котором видел средство борьбы против социальной несправедливости [5].

Чернышевский Н. Г. вопрошал: «Разве воспитание не нужная вещь, и даже более, разве оно не неизбежно необходимо? И сам отвечал на этот вопрос: воспитывать – это значит воздействовать на мысль, чувство и волю, которые взаимосвязаны. Воспитывать во время обучения вовсе не обозначает прибегать к патетическим речам, декламации. Само познание доставляет большой материал чувству. Познание просветляет не только ум, но и сердце, оживляя и радуя. Однако одного воспитания мало. Оно должно дополняться самовоспитанием и самообразованием» [6]. В принципиальной статье «Образование человечества зависит от образования молодого поколения» Н. Г. Чернышевский размышлял об образовании человека как определенном историческом этапе, продуктивность и результативность которого полностью зависит от деятельности молодого поколения, «приносящего свои плоды для его обогащения и развития» [6].

Размышляя о задачах воспитания, Н. Г. Чернышевский выдвигал идею подготовки человека – борца, революционера. Эта идея получила свое выражение в сформулированной им цели воспитания, сводившейся к тому, чтобы готовить человека, всегда думающего об общей пользе, активного участника в «гражданских делах». Идеал человека, активного общественного деятеля, Чернышевскому представлялся как личность высоко идейная и всесторонне развитая в физическом и духовном отношениях. Требование о всестороннем развитии личности, по Чернышевскому, диктуется двумя обстоятельствами: во-первых, правильным, материалистическим взглядом на природу человека как на единое, неразделенное целое двух присущих ей сторон: телесной и духовной, и, во-вторых, правильно понятыми «настоятельными жизненными потребностями». Н. Г. Чернышевский считал, что важной задачей воспитания является «воспитание патриота и высокоидейного человека, гражданина со стойкими убеждениями, всесторонне развитого человека. Развивать принципиальность, правильно и возможно более полно развивать «личную самостоятельность ребенка и всех духовных сил его натуры», – воспитывать единство мыслей, слов, действий».

Надо сказать, что самую главную общую жизненную потребность Чернышевский видел в том, чтобы каждый человек в полную меру своих сил и способностей мог трудиться, мог приносить максимум пользы общему благу. Руководствуясь общей задачей – всестороннего развития человека, Чернышевский выдвигает некоторые требования к общеобразовательной школе. В частности он говорил, что школа должна позаботиться о том, чтобы всем содержанием и организацией своей работы, всеми разнообразными средствами содействовать всемерному укреплению и развитию физических сил и здоровья учащихся и сделать их вполне образованными людьми.

В решении задач эстетического воспитания Чернышевский отводил особо видное место художественной литературе и музыке. Прекрасное и красота в человеке, писал Чернышевский,

немыслимы без представления о гармоническом развитии организма и здоровья человека. Среди средств физического воспитания Чернышевский отводил видное место ежедневно проводимым физическим упражнениям, а также прогулкам. Физические упражнения и другие средства развития и закалывания организма он расценивал положительно и с точки зрения воспитания воли [7].

Чернышевский Н. Г., размышляя о сути воспитательного процесса, пишет: «Разве воспитание не нужная вещь, и даже более, разве оно не неизбежно необходимо?». Воспитывать – это значит воздействовать на мысль, чувство и волю, которые взаимосвязаны. Воспитывать во время обучения вовсе не обозначает прибегать к патетическим речам, декламации и т. д. Само познание доставляет большой материал чувству. Познание просветляет не только ум, но и сердце, оживляя и радуя. «Однако одного воспитания мало. Оно должно дополняться самовоспитанием и самообразованием. Чернышевский рекомендовал своим детям широко заниматься самовоспитанием и самообразованием. Мы приобретаем знания не только из школы, но и из жизни, из дружеских разговоров, из порядочных книг, в числе которых школьных книг нет» – говорил Чернышевский [8, с. 130–137].

Процесс обучения является также процессом воспитания. Эту мысль Чернышевский подчеркивал неоднократно. Своей практикой он показал, что это достигается путем тщательного отбора материала для каждого очередного занятия, подбора таких фактов и всяких иных данных, которые даже без особых комментариев заставляют учащихся думать в определенном направлении, помогают поднимать и укреплять определенные убеждения и нравственные чувства. Он показал, как в процессе преподавания при помощи фиксирования внимания на главном, наиболее существенном, и других приемов достигается вместе с образовательной и воспитательная цель [7, с. 66–68].

По окончании университета, Чернышевский возвращается в Саратов, где в январе 1851 года с большой любовью к педагогическому труду приступает к работе в гимназии в качестве преподавателя словесности. Современники сравнивали приход молодого педагога «с дуновением свежего ветра». Николай Гаврилович сразу заявил ученикам о том, что ненавидит формализм, зубрежку и прочие проявления гимназической казенщины. В своих сочинениях он посвятил немало прекрасных строк раскрытию назначения и характера педагогического труда, тех качеств, которыми с его точки зрения, должен обладать учитель, и, наконец, защите материально-правового положения учителя, особенно сельского. «Новый учитель» должен использовать такие методы обучения, которые стимулируют развитие самостоятельности и самостоятельности учащихся. Чернышевский считал, что учитель обязан сделать обучение интересным, когда все учащиеся «занимаются с интересом, непринужденно и с охотой, когда всякая невнимательность и недисциплинированность исключаются сами собой, однако, не превращая его в развлекательный процесс. Интересное преподавание – средство, а не самоцель» [6].

Чернышевский Н. Г. считал, что учитель, правильно понявший свое назначение, как деятель, призванный всеми своими силами и способностями служить благу Родины и народа, не может ограничиваться занятиями с детьми, он непременно посвятит себя в свободное от этих занятий время распространению знаний и просвещения среди населения. На своем примере работы в Саратовской гимназии он показал, что учитель должен быть не только педагогом, но и просветителем. Помимо классных и внеклассных занятий с гимназистами, он выступал перед взрослой аудиторией с докладами и лекциями на разнообразные темы, он пытался и в условиях суровой царской цензуры распространять полезные знания и передовые идеи [7, с. 72–74].

Педагогический идеал Н. Г. Чернышевского – это всесторонне развитая личность, готовая к саморазвитию и самопожертвованию ради общественного блага. Для него важнейшим принципом воспитания было единство слова и дела. Отсюда – необходимость разумных и справедливых требований в воспитании. Следуя педагогическим традициям Западной Европы, Н. Г. Чернышевский особое значение придавал умственному образованию, в котором он видел средство борьбы против социальной несправедливости. В работах Н. Г. Чернышевского рассматривались проблемы необходимости всестороннего и гармоничного развития личности, роли наследственности и среды в формировании человека, тесной связи образования и политики.

Воспитание «нового человека» призвано вооружить его разносторонними знаниями о природе и обществе. Реализовать такой тип образования может только единая общеобразовательная школа, где бы преподавали родной язык, литературу, историю, современные иностранные языки, математику, географию, естествознание, физику. Опираясь на полученные знания, учащиеся на основе выработанных четких и ясных представлений о явлениях природы и общественной

жизни смогут самостоятельно бороться с различными суевериями и предрассудками. Новое обучение должно быть поставлено, по Н.Г. Чернышевскому, таким образом, чтобы каждое положение науки доказывалось при помощи фактов и примеров, каждый вывод формулировался бы после предварительного анализа различных суждений.

Работая в гимназии, Н.Г. Чернышевский сразу удивил учеников своим неизменным обращением на «Вы». Один из гимназистов вспоминал: «Что особенно нас поразило, то это его уважение к нашей личности, которая подвергалась всевозможным унижениям со стороны нашего начальства и учителей» [6]. Педагог пользовался огромным авторитетом среди своих воспитанников. Они знали, что в беседе с ним можно обсудить многие вопросы, волновавшие молодые умы. В результате, его ученики получали не только те знания, которые были положены по программе, но и те, что были нужны им, как гражданам, как будущим созидателям новой России. Сам Чернышевский признавался, что его занимает только политика и что он чувствует себя «новым Пигмалионом», призванным «разбудить от спячки юные сердца гимназистов и вдохнуть в них волю к борьбе» [6]. На своем примере Николай Гаврилович показал, что учитель должен быть не только педагогом, но и просветителем. Помимо классных и внеклассных занятий с гимназистами, он выступал перед взрослой аудиторией с докладами и лекциями на разнообразные темы, стремясь распространять среди населения полезные знания и передовые идеи.

Педагогическое наследие Н. Г. Чернышевского по своей остроте, свежести мысли, научной глубине – бесценный вклад в золотой фонд передовой русской и мировой педагогики. В целом, отметим новаторство концепции Н. Г. Чернышевского о путях преобразования общества средствами образования, а также оригинальность его трактовки воспитания человека «нового времени», подчеркивание им важнейшей роли учителя как наставника «нового человека», обоснование авторской системы воспитания и развития личности. Общественно-педагогическое наследие Н. Г. Чернышевского в настоящее время как никогда отвечает на вызовы времени в плане воспитания у молодого поколения преемственности традиций гражданственности и патриотизма, а также стремления быть полезными Отчизне, активными, целеустремленными, реализовавшимися личностями, молодыми родителями и семьянинами.

Актуальность педагогических идей Н. Г. Чернышевского состоит в разработке им концепции воспитания творческих людей, креативных лидеров, способных содействовать дальнейшему прогрессивному развитию нашей Родины. В работах Чернышевского содержались основные положения прогрессивной педагогики. В них давался ответ по таким кардинальным для педагогики и школы вопросам, как: цель и задачи воспитания и образования, проблема всестороннего развития личности и разделение труда умственного и физического, роль наследственности и среды в формировании личности, биологическое и социальное в развитии человека, содержание и методы общеобразовательной школы, идейные и дидактические принципы построения школьного учебника и др.

Педагогическое наследие Чернышевского сыграло выдающуюся роль в истории борьбы прогрессивных сил человечества за передовую, наиболее совершенную систему воспитания, за ее высокогуманные основы.

Список литературы

1. **Разумовский, Н. Н.** Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского / Н. Н. Разумовский. – Москва : Учпедгиз, 1948. – 187 с.
2. **Богуславский, М. В.** Николай Чернышевский: Воспитание нового человека / М. В. Богуславский. – Текст : электронный // Вестник образования России. – 2023. – № 7. – С. 1–10. – URL: <http://www.vestniknews.ru> (дата обращения: 02.09.2024).
3. **Егоров, С. Ф.** Н. Г. Чернышевский / С. Ф. Егоров // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. и авт. введ. очерков С. Ф. Егоров. – 2-е изд., перераб. – Москва, 1986. – С. 179–181.
4. **Демченко, А. А.** Николай Чернышевский: к 180-летию со дня рождения / А. А. Демченко // Известия Саратовского университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2009. – Т. 9, вып. 1. – 8 с.
5. **Никитина, Е. Е.** Н. Г. Чернышевский: как воспитать нового человека / Е. Е. Никитина // Вестник образования России. – 2018. – № 13. – С. 12–16.
6. **Чернышевский, Н. Г.** Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Никитина ; под ред. А. Ф. Смирнова ; сост. А. В. Плеханов. – Москва : Педагогика, 1983. – 287 с.

7. **Смирнов, В. З.** Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова / В. З. Смирнов. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 346 с.
8. **История педагогики и современность** / [редкол.: Ш. И. Ганелин (отв. ред.), Н. С. Зенченко, Е. Н. Кирпичникова]. – Ленинград : [Б. и.], 1970. – 348 с.

УДК [378.015.311:78:378.09:37

Дрепина Ольга Борисовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
drepinaolga@mail.ru

Творческое общение в процессе коллективной музыкально-исполнительской деятельности как средство эстетического самовоспитания будущего музыканта-педагога

В статье рассматривается проблема активизации эстетического самовоспитания студентов под влиянием творческого общения в процессе деятельности музыкально-исполнительского коллектива; дается обоснование значимости внесения коммуникативно-деятельностного компонента в эстетическое самовоспитание будущего музыканта-педагога и необходимости дальнейшего поиска путей повышения эффективности и результативности эстетического самовоспитания в условиях учебно-воспитательного процесса педагогического университета.

Ключевые слова: эстетическое самовоспитание, творческое общение, процесс деятельности музыкально-исполнительского коллектива.

Модернизация современной системы образования детерминирует увеличение спроса на компетентных специалистов с высоким уровнем общей, профессиональной, эстетической культуры, способных к непрерывному личностно-профессиональному самовоспитанию, самосовершенствованию. Одним из необходимых условий непрерывного гармоничного развития будущих педагогов является эстетическое самовоспитание студентов. Гуманистическая направленность современной системы образования требует внесения коммуникативно-деятельностного компонента в эстетическое самовоспитание будущего музыканта-педагога, прибегая к радикальному изменению педагогических взглядов, в частности касающихся творческого общения студентов в коллективной деятельности и его значимости в воспитании и самовоспитании личности.

Отечественная психологическая наука руководствуется принципом органического единства деятельности и общения, согласно которому деятельность, организуемая и обогащаемая посредством общения, способствует возникновению новых связей и отношений между людьми. Коммуникация предполагает рациональное эмоциональное волевое взаимовлияние индивидов, благодаря которому проявляется и формируется согласованность мыслей и взглядов, возрастает взаимопонимание, осуществляется репродукция манер и стиля поведения, возникает сплоченность. Анализ отношения других людей к себе в процессе творческого общения способствует появлению у человека потребности в самосовершенствовании и необходимости реализации этой потребности в ходе самовоспитательных действий.

Творческое общение посредством эстетической деятельности музыкально-исполнительского коллектива мы рассматриваем как один из факторов эстетизации жизни студенческой молодежи, расширения диапазона ее духовных проявлений подъема социальной самовоспитательной активности. Одним из наиболее эффективных условий эстетического самовоспитания является привлечение личности к участию в коллективном музыкальном исполнении, к концертно-сценической деятельности, к творческому освоению музыкально-эстетических ценностей в их жанровом и стилевом разнообразии. Особый смысл приобретает в этом контексте проблема эстетического самовоспитания студентов музыкально-педагогических и родственных культурно-художественных специальностей, посредством активного взаимодействия их как участников

деятельности музыкально-исполнительских коллективов, которая может быть как частью учебно-воспитательного процесса, так и одним из видов внеучебной деятельности.

Вопросом создания особой эстетической творческой среды и организации процесса эстетического воспитания в образовательной организации посвящены работы Т. А. Зюзиной, Л. П. Печко, Р. А. Тельчаровой, В. Д. Шадрикова и других исследователей. На рубеже третьего тысячелетия эти вопросы стали предметом исследования современных ученых в области эстетического воспитания и самовоспитания будущих педагогов (М. А. Абдугулов, А. В. Глузман, Е. Ф. Командышко). Важность эстетического компонента в процессе профессиональной подготовки будущих учителей подчеркивают авторы диссертационных работ последних лет (С. В. Камка, С. В. Кузнецова, С. И. Мокроусов, Д. В. Рыжов, М. А. Шестова). Творческая направленность педагогической деятельности обеспечивается художественно-эстетической и коммуникативной культурой педагога и является основой в выборе наиболее продуктивных путей решения ряда значимых педагогических задач [2, с. 3].

Цель статьи заключается в рассмотрении проблемы активизации эстетического самовоспитания студентов под влиянием творческого общения в процессе деятельности музыкально-исполнительского коллектива; в обосновании значимости внесения коммуникативно-деятельностного компонента в эстетическое самовоспитание будущего музыканта-педагога, в поиске путей повышения эффективности и результативности эстетического самовоспитания в условиях учебно-воспитательного процесса педагогического университета.

Творческое общение посредством искусства является одной из сторон процесса художественной коммуникации, при котором происходит активное присвоение человеком художественных и культурных ценностей, формируются эстетические потребности и способность к эстетической деятельности, эстетические идеалы. В процессе такого художественно-деятельного творческого общения наблюдается обратная связь, когда, «с одной стороны, индивид формирует свое мышление, эстетический вкус, усваивая определенный набор художественных ценностей, переданных ему обществом, а с другой – каждый член социального коллектива осуществляет своей деятельностью влияние на всех индивидов и через них на общество в целом» [5, с. 154].

В процессе деятельности музыкально-исполнительского коллектива формируется особый тип межличностных отношений между ее участниками, для которых характерен высокий уровень сплоченности и референтности коллектива; коллективистская идентификация и самоопределение; объективность в принятии ответственности и ценностно-ориентационное единство, эмпатия; опосредованность межличностных отношений общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной эстетической деятельности в сочетании с толерантным отношением к индивидуальным эстетически-интенциональным проявлениям каждого; взаимозависимость участников, сенсомоторная согласованность во время выполнения ими совместных действий.

Процесс активизации эстетического самовоспитания как одного из компонентов становления личности характеризуется действием таких социально-психологических механизмов: психического заражения на уровне психофизиологического межличностно-группового контакта; репродукции как воспроизведения субъектом в преобразованном виде определенных внешних черт, образцов поведения, манер, поступков и т. п.; механизма идентификации как постановки субъектом себя на место другого человека через прикосновение к его внутреннему миру.

Основной целью творческого общения в процессе коллективной музыкально-исполнительской деятельности является, на наш взгляд, совместный поиск художественно-эстетической значимости и личностного содержания музыкальных произведений, которые воспринимаются и исполняются участниками процесса, побуждая их к эстетическому самообогащению и саморазвитию. Определение этой цели и обеспечение условий ее достижения требует от руководителя овладения методом художественно-смысловой организации деятельности музыкально-исполнительского коллектива.

Опосредованное творческое общение создает условия для формирования и удовлетворения таких важнейших в сфере музыкальной деятельности духовных потребностей человека: потребность в выражении своих чувств, мыслей, оценок относительно музыкального искусства и жизни; потребность в проявлении своих художественных способностей, знаний, умений, навыков; потребность в получении чувственной и умственной информации о музыкальном искусстве и жизни от педагога-руководителя и участников совместной деятельности, в достижении новых и совершенствовании имеющихся музыкальных знаний, умений, навыков, обогащении своего музыкального, художественного и, в широком смысле, жизненного опыта. Посвящая себя

коллективному исполнению, будущий педагог должен в полной мере осознавать всю сложность и ответственность избранного им пути служения музыке, проявляющейся в способности соподчинения своего творческого «я» единому «мы» коллектива и подчиненности исполнительской воле дирижера.

Каждый вид коллективной музыкально-исполнительской деятельности имеет свои особенности, которые отличают его от других видов. Например, если хоровое пение не требует особо выдающихся голосовых данных от каждого участника коллектива, поскольку обучение идет в основном в коллективной форме, то для участия в оркестре обязательным является овладение определенным уровнем игры на инструменте, которое требует предварительных индивидуальных занятий. За гранью восприятия слушателей остаются огромная самостоятельная работа музыканта оркестра по изучению произведения на своем инструменте и часы напряженной работы с дирижером. Психологическое и физическое напряжение во время репетиций и концертов не снимает с участников обязанности постоянно находиться в надлежащей исполнительской форме и соответствовать художественным задачам коллектива. Поэтому ежедневное и непрерывное совершенствование становится нормой жизни каждого музыканта и всего коллектива исполнителей. Тем не менее, самосовершенствование индивидуальной техники не может быть единственной целью деятельности оркестрантов. Согласование собственной партии с оркестровой группой или хоровой партией, как один из навыков ансамблевого исполнения, умение слышать в звуковой партитуре гармоническое сочетание голосов, также не может быть исключительно технической проблемой. Основой этих умений должны стать определенный уровень воспитанности эстетического вкуса, развитое чувство меры. Следует особо подчеркнуть эстетическую значимость разнообразных средств и способов коммуникации, используемых в процессе творческого общения, к которым относятся речевые интонации, мимика, выражение лица, жесты, визуальный контакт и т. п., особенно в отношениях между дирижером и музыкантами оркестра, хора, участниками музыкального действия.

Творческое общение в процессе совместного исполнения музыки не ограничивается односторонне направленным влиянием дирижера на коллектив. Единый музыкальный образ, создаваемый совместно, оказывается одинаково убедительным как для дирижера, так и для музыкантов. Благодаря освоению и выполнению поставленных перед коллективом художественных и технологических задач, налаживается обратная связь – от музыкантов к дирижеру, основанная на их творческой инициативе и эмоционально-психологическом проникновении в мир исполняемой музыки. Руководитель творческого коллектива должен досконально, «изнутри» знать природу творческой деятельности, чувствовать тончайшие нюансы профессии музыканта, понимать каждого участника, уважать индивидуальность и одновременно осознавать особенности коллективной психологии творческого объединения.

Таким образом, формируя в себе интегральную готовность к музыкально-педагогической деятельности, будущие учителя должны осознавать основную цель педагога – руководителя музыкально-исполнительского коллектива. Эта цель состоит в том, чтобы каждый участник чувствовал себя ответственным за эстетическую ценность и художественную целостность образа, совместно исполняемого и воспринимаемого слушателями произведения. А для этого каждому студенту необходимы высокий уровень профессиональной музыкально-теоретической осведомленности и получение практически-деятельностного опыта музыкально-исполнительского мастерства, которое достигается, прежде всего, ростом личной эстетической самовоспитательной активности.

Список литературы

1. **Ержемский, Г. Л.** Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – Москва : Музыка, 1988. – 78 с.
2. **Кузнецова, С. В.** Развитие художественно-эстетической культуры учителя средствами театральной педагогики : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Кузнецова Светлана Валерьевна ; Рос. гос. ун-т физич. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК). – Москва, 2021. – 23 с.
3. **Мещеряков, Б. Г.** Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Москва : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
4. **Силантьева, И.** Актер и его Alter Ego / И. Силантьева, Ю. Клименко ; вступ. ст. и ред. И. И. Силантьевой. – Москва : Грааль, 2009. – 564 с.
5. **Эстетика** : словарь / общ. ред. А. А. Беляева. – Москва : Политиздат, 1989. – 447 с.

Евтушенко Илья Владимирович,
д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры
олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
г. Москва
evtivl@rambler.ru

Духовно-нравственный потенциал музыкального воспитания обучающихся с нарушениями интеллектуального развития

Среди приоритетных негативных характеристик современных общественных взаимоотношений выделяются их неопределенность, отход от базовых духовно-нравственных требований, утрата моральных установок и ценностей. Ведущая роль в формировании положительных качеств личности умственно отсталых детей принадлежит коррекционно-развивающему обучению, составной частью которого выступает музыкальное воспитание.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; обучающиеся с умственной отсталостью, нарушениями интеллекта; музыкальное воспитание.

В рамках разработки МПГУ Ядра педагогического образования и участия в федеральном проекте по модернизации высшего педагогического образования [12], включая повышение конкурентоспособности нашей страны в условиях различных международных образовательных систем, были сформулированы задачи, направленные на рост научно-исследовательской активности и междисциплинарного характера подготовки; профилизацию обучения при совмещении фундаментальной теории и профессиональной практики. Одной из таких задач стало – противодействие деструктивной идеологии, направленной на «расчеловечивание» современного общества, путем формирования личностных ориентаций у обучающихся, опирающихся на патриотизм, интернационализм, просвещенность в традиционных российских духовно-нравственных ценностях.

В отечественной педагогике музыка всегда была ведущим средством воспитания, в том числе и лиц с нарушениями интеллектуального развития [11]. Обобщение и систематизация сведений современных исследований и публикаций позволили констатировать вывод о недостаточном внимании к организации духовно-нравственного воспитания умственно отсталых детей в процессе овладения основами музыкальной культуры [9].

Цель нашего исследования, проводимого в образовательных организациях для обучающихся с умственной отсталостью с начала девяностых годов прошлого столетия по настоящее время, – разработка и апробация содержания музыкального воспитания, способствующего разностороннему развитию личности ребенка с нарушениями интеллекта, включая духовное совершенство [3; 10]. Научная новизна предлагаемых материалов заключается в расширении представлений о нравственной воспитанности детей с умственной отсталостью, определении критериев, показателей, уровней нравственной воспитанности обучающихся с нарушениями интеллектуального развития, способствующих осуществлению дифференциации участников исследования; обосновании влияния музыкального воспитания на становление нравственных качеств личности умственно отсталого ребенка [4–8].

Прогнозируемые личностные результаты, достигаемые в процессе овладения содержанием учебного предмета «Музыка» предполагают наличие: положительной мотивации к занятиям различными видами музыкальной деятельности; готовности к творческому взаимодействию и коммуникации со сверстниками и педагогами на основе сотрудничества, уважения, взаимоподдержки и принятых норм социальной коммуникации; умения практического использования опыта музыкальной деятельности в учебной и свободной деятельности, в том числе в различных социокультурных проектах с обучающимися с нормативным развитием; осознания себя гражданином России, гордящимся своей Родиной; адекватной оценки собственных музыкальных способностей; сформированных музыкально-эстетических предпочтений, потребностей, ценностей, чувств и оценочных суждений; доброжелательности, отзывчивости, открытости, понимания чувств

других людей и сопереживание им; установки на здоровьесбережение, бережное отношение к материальным и духовным ценностям.

Для выявления эффективности музыкального воспитания была разработана примерная классификация духовно-нравственной воспитанности, включающая четыре уровня: относительно высокий, выше среднего, средний и низкий.

Относительно высокому уровню воспитанности соответствует разностороннее гармоничное развитие личности, осуществление общественно значимых поступков, позитивный, социальный смысл отражает внутренние убеждения воспитанников. Типичными мотивами становятся установки долга, чести, личной ответственности перед обществом и государством. Поступки ребенка свободны от внешнего воздействия, добровольны. Подобный уровень требует серьезных педагогических усилий, так как для становления воли необходима полная независимость модели действий, что затруднено при существующих регламентах уставных требований образовательных организаций. Кроме того, затруднения обусловлены патохарактерологическими личностными особенностями детей, связанными с зависимостями от спонтанных влечений, слабым развитием волевых механизмов.

Выше среднего уровень воспитанности относится к детям, готовым к совершению добровольных позитивно окрашенных социальных действий, не всегда осознанных. К таким поступкам воспитанников обычно приводят не собственная убежденность, а поведение по подражанию. Сформированные собственные нравственные представления, регулирующие жизнедеятельность, характеризуются неосознанностью, нестабильностью, спонтанностью и нестойкостью.

Средний уровень свойственен обучающимся, свободным от нравственных установок, действия которых обусловлены выгодой, либо стремлением избежать возможных дисциплинарных санкций. Под педагогическим контролем они действуют осмотрительно, адекватно, исполнительны; но в свободной самостоятельной деятельности имеется тенденция к дисциплинарным проступкам, нарушениям поведения.

К группе воспитанников с низким уровнем относятся дети, отличающиеся злонамеренностью действий. Как правило, они продолжительное время находились в трудной жизненной ситуации, воспитывались в криминогенных или антисоциальных условиях, где естественным был культ силы, грубость, обман, противоправные действия. Следствием этого выступает преобладание в установках детей правового нигилизма, протестных реакций (побеги, попытки силового противостояния, срывы занятий, дерзкое демонстративное неподчинение педагогическим и социальным требованиям, ненормативная лексика, подражание крикам представителей животного мира, брань, конфликты со сверстниками, кражи, употребление психоактивных препаратов, ранняя алкогольная зависимость, запись деструктивного видеоконтента и размещение его в социальных сетях).

Основными требованиями к определению и реализации содержания музыкального воспитания, способствующего духовно-нравственному совершенствованию личности обучающихся с нарушениями интеллектуального развития, выступают: опора на современные социально-культурные требования отечественного образования; приоритет произведений отечественной музыкальной культуры и музыкальных традиций в контексте всемирного искусства; художественная ценность и доступность музыкальных произведений (народные, классические, детские, военно-патриотические, песни о Родине, символах государства, религиозные сюжеты); близость музыкальных образов познавательным возможностям обучающихся с умственной отсталостью, связанные с их приоритетами и жизнедеятельностью: общение со сверстниками и близкими, игрушки и игровые ситуации, животный и растительный мир, сказочно-героический эпос, школьные сюжеты, природные и социальные явления, радость в труде, защита Отечества; реализация психотерапевтического и психокоррекционного потенциала музыкальной деятельности, способствующего преодолению или профилактике вторичных или третичных нарушений социального характера.

В ходе исследования было установлено, что отличие влияния музыкального искусства на ребенка с умственной отсталостью от воздействия на него прочих стимулов заключается в том, что оно не только детерминирует необходимые модели поведения, но и оказывает нравственное воздействие, обогащая его духовно.

Специальный подбор используемых музыкальных произведений предполагает не только обогащение мыслительных процессов и активизацию когнитивной деятельности, но и моделирование различных состояний эмоциональных проявлений, что целенаправленно воздействует на ослабление деструктивных переживаний собственной неуспешности, депрессии, аутоагрессии, раздражительности, повышенной конфликтной готовности и замещение их оптимистическими

установками, уверенностью в положительном результате, жизнелюбием, что позволит более результативно и уверенно участвовать в процессах общественного взаимодействия [2].

Экспериментальное музыкальное воспитание позволило доказать достоверность уменьшения проявлений нарушенного поведения и эмоциональных реакций обучающихся, таких как: повышенная возбудимость; отторжение и негативизм; конфликтная готовность; грубая неадекватность самооценки; доминирование в переживаниях дисфории и угнетенности. Если на начало обучающего этапа аномалии эмоциональных проявлений у детей составляли свыше шестидесяти процентов среди всех переживаний, то на момент завершения, этот показатель у участников исследования снизился до одной трети. Значительно уменьшилась потребность в использовании психотропных препаратов и в госпитализациях в стационар по психиатрическим показаниям.

Список литературы

1. **Воронкова, В. В.** Олигофренопедагогика : учебник для вузов / В. В. Воронкова, И. В. Евтушенко ; под науч. ред. В. В. Воронковой. – Москва : ВЛАДОС, 2024. – 447 с.
2. **Евтушенко, А. И.** Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах / А. И. Евтушенко, И. В. Евтушенко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27126> (дата обращения: 21.10.2024).
3. **Евтушенко, Е. А.** К оценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью / Е. А. Евтушенко, И. В. Евтушенко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24421> (дата обращения: 21.10.2024).
4. **Евтушенко, И. В.** Музыка. 1 класс : учеб. для общеобразоват. орг., реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И. В. Евтушенко. – Москва : Просвещение, 2024. – 127 с.
5. **Евтушенко, И. В.** Музыка. 2 класс : учеб. для общеобразоват. орг., реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И. В. Евтушенко. – Москва : Просвещение, 2024. – 79 с.
6. **Евтушенко, И. В.** Музыка. 3 класс : учеб. для общеобразоват. орг., реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И. В. Евтушенко, Е. В. Чернышкова. – Москва : Просвещение, 2024. – 96 с.
7. **Евтушенко, И. В.** Музыка. 4 класс : учеб. для общеобразоват. орг., реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И. В. Евтушенко, Е. В. Чернышкова. – Москва : Просвещение, 2024. – 96 с.
8. **Евтушенко, И. В.** Музыка. 5 класс : учеб. для общеобразоват. орг., реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И. В. Евтушенко, Е. В. Чернышкова. – Москва : Просвещение, 2024. – 112 с.
9. **Евтушенко, И. В.** Некоторые аспекты формирования нравственной культуры детей с интеллектуальным недоразвитием / И. В. Евтушенко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 2(40). – С. 113–115.
10. **Евтушенко, И. В.** Особенности духовно-нравственного воспитания школьников с нарушениями интеллектуального развития / И. В. Евтушенко, Е. А. Евтушенко, В. В. Воронкова // Инновационные методы диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития детей и подростков. Лучшие практики межпрофессионального взаимодействия : сб. материалов V Междисциплинар. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 18–19 апр. 2023 г. / ред. Т. Г. Визель [и др.]. – Москва, 2023. – С. 291–300.
11. **Евтушенко, И. В.** Современное практикоориентированное содержание учебной дисциплины «Технологии преподавания музыки обучающимся с ОВЗ (умственной отсталостью)» / И. В. Евтушенко, А. И. Евтушенко // Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями : монография / Е. Э. Артемова, Л. А. Тишина, Т. Ю. Сунько [и др.]. – Москва, 2024. – С. 163–173.
12. **О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования** : Указ Президента Рос. Федерации № 343 от 12 мая 2023 г. – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210> (дата обращения: 21.10.2024).

Емельянова Марина Николаевна,

канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и психологии детства
ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург
mnemelyanova@yandex.ru

Исмагилова Дарья Викторовна,

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства,
ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург
darya.dyldina@mail.ru

К вопросу о смысле и ценности учения: «зачем учиться?», «чему учиться?», «как учиться?»

В статье рассмотрены позиции, имеющие ключевое значение для формирования ценностного отношения к учению у студентов вузов, которые заключаются в осмыслении сущности вопросов «зачем учиться?», «чему учиться?» и «как учиться?». Сформулированы и обоснованы факторы, оказывающие существенное влияние на ценностное отношение к учению у студентов вузов.

Ключевые слова: *учение, обучение в вузе, ценностное отношение к учению, отношение студента к учению, интерес к учебе, мотивация учебной деятельности.*

Учение – это деятельность обучающегося, которая подразумевает освоение, закрепление и применение знаний, умений и навыков, самостимулирование к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений, осознание личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности [8, с. 39].

Чтобы понять смысл учения в настоящем и его ценность для будущего, необходимо разобраться в трех ключевых вопросах: «зачем учиться?», «чему учиться?» и «как учиться?».

Ответ на первый вопрос «зачем учиться?» можно сформулировать как с глобальной точки зрения, так и с личностной.

Согласно Глобальному партнерству в области образования, образование играет решающую роль в человеческом, социальном и экономическом развитии. Образование может способствовать гендерному равенству, сокращению числа детских браков, укреплению мира и увеличению шансов человека на здоровую жизнь. Глобальное партнерство в области образования рассматривает образование как право человека, которое предоставляет каждому больше возможностей в жизни, таких как трудоустройство, улучшение здоровья и возможность участвовать в политическом процессе [4, с. 42].

Российская Федерация – одна из немногих стран с огромным процентом образованных людей: у 62,1% россиян в возрасте 25–34 года есть диплом о высшем образовании. Больше только в Канаде – 64,4% и в Южной Корее – 69,8% населения.

Таким образом, каждый современный подросток осознает, что в нынешнем высоко технологичном и конкурентом мире для достижения высот профессионального развития и улучшения благосостояния ему необходимо не только наличие диплома о высшем образовании, но и научные знания в конкретной профессиональной области, а также различного рода компетенции [5, с. 22].

На законодательном уровне также мы можем увидеть конкретные требования к образованию педагогов. Согласно статье 46 Федерального закона «Об образовании в РФ» право на занятие педагогической деятельностью имеют лица со средним профессиональным или высшим образованием и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам [16, с. 23].

Требования к претендентам на должность учителя, указанные в профессиональном стандарте «Педагог» [11, с. 6], звучат следующим образом: высшее образование по укрупненной группе специальностей (направлений подготовки) «Образование и педагогические науки», или высшее

образование и дополнительное профессиональное образование – программы профессиональной переподготовки, предоставляющие право ведения педагогической деятельности, или среднего профессионального образования – программы подготовки специалистов среднего звена по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки».

Все вышеперечисленное утверждало общественную ценность знаний, а личностную ценность знаний каждый будущий учитель должен осознавать через понятия «ответственность» и «авторитет».

Авторитет педагога – это особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решение, выражать оценку, давать советы. Отношения учащихся к авторитетному педагогу положительно эмоционально окрашены и насыщены. И чем выше этот авторитет, тем важнее для воспитанников науки, основы которых преподает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, тем весомее каждое его слово [12, с. 219].

Если будущий учитель хочет быть авторитетом не только у детей, но и их родителей, а также коллег, то он должен быть не просто подкованным в методиках обучения, но и в психологии (общей, возрастной, социальной, педагогической, семейной), в педагогике, должен владеть современными педагогическими технологиями обучения, уметь организовывать внеурочную деятельность и т. д., следовательно, как говорил Френсис Бэкон – английский историк, политик, философ: «Знание – сила!».

В качестве основной позиции стандарта педагога обозначено, что современный педагог должен уметь нести ответственность за результаты своего труда, за осуществление своих профессиональных обязанностей, уметь предвидеть последствия собственных действий. Безусловно, он также должен быть способен осуществить функцию контроля и самоконтроля в рамках выполнения профессиональной деятельности с учетом прав и обязанностей всех участников образовательных отношений.

Соответственно, при подготовке будущих педагогов, как субъектов ответственности, должна формироваться ответственность перед самим собой, учащимися, их родителями, коллегами и перед государством в целом.

Профессиональная ответственность будущего педагога – это профессионально-личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении к педагогической деятельности, другим людям и самому себе; характеризующееся единством нравственного и правового компонентов, которые выступают регуляторами контроля за поведением и деятельностью [2, с. 52].

Сначала будущий педагог осознает ответственность за качество своих профессиональных знаний, а потом – за качество знаний своих учеников. «Учитель, воспитай ученика, чтобы было у кого потом учиться!», – наверное, недаром строчки из стихотворения Евгения Винокурова стали крылатыми именно в такой трактовке.

Теперь, когда мы доказали ценность самого знания, перейдем ко второму вопросу «чему учиться?».

С одной стороны, ответ на вопрос «Чему учить в детском саду, в школе, в колледже, в вузе?» в определенной степени заложен в федеральных государственных образовательных стандартах в соответствии с различными ступенями образования, которые базируются на компетентностном подходе. Там же прописаны требования к результатам освоения обучающимися соответствующей образовательной программы.

В вузах требования к результатам освоения программы бакалавриата сформулированы в виде конкретных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Совокупность компетенций, установленных программой бакалавриата, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность.

Все это верно, но, заметим, что формирование компетенций как по отдельно взятой дисциплине, так и по всей образовательной программе в целом, – это итог учения, а сам процесс приобретения знаний и формирования компетенций будущего учителя уходит из поля зрения в стандартах и образовательных программах.

Поэтому, с другой стороны, ответ на вопрос «чему учиться?», целесообразно рассмотреть под углом организации самого процесса учения для развития личности обучающегося в настоящем и в будущем (непрерывное самообразование).

Наиболее разработанной и прошедшей серьезную проверку практикой является деятельностная теория учения, заложенная трудами П. Я. Гальперина. Учение как процесс включает в себя: уяснение – осмысление (понимание) – запоминание (опосредованное и непосредственное) – применение (решение задач) – контроль – оценка. Учение как деятельность включает в себя: мотив – цель – план – предмет – операции – контроль – результат [13, с. 218].

Именно процесс учения развивает у ученика такие важные умения, как осознанно и творчески подходить к выполнению заданий, уметь додумываться, догадываться в ситуации дефицита информации, уметь видеть риски, планировать свои действия, умение работать с информацией (искать, выбирать, обрабатывать, структурировать, находить взаимосвязи и делать выводы, проверять на достоверность, находить аргументы и контраргументы), грамотно, четко и емко выражать свои мысли в устной и письменной речи, умение определять фокус внимания, расставлять приоритеты и планировать, двигаться вперед малыми шагами, не расплыться на ненужное, достигать цели.

Таким образом, интеграция и процессуальной и результативной сторон учения даст максимально желаемый результат обучения не только в настоящем, но и в будущем самообразовании [6, с. 124].

Ключевым является вопрос «как учиться?», потому что он связан с отношением к учебе, мотивацией, пониманием ее личного смысла и приложением соответствующих усилий.

Мотив (от *лат.* Moveo – двигаю) – это то, что движет живым существом, ради чего оно тратит свою жизненную энергию; мотив нужен, чтобы придать поведению импульс и направленность к цели, поддерживая энергетическое подкрепление поведения на всем пути стремления к ней [15, с. 19]. У человека всегда наблюдается борьба мотивов: доминирующий мотив борется с конкурирующими мотивами. В учебной деятельности это тоже проявляется и у школьников, и у студентов: во-первых, что будет выбрано в качестве доминирующего мотива, и будет ли это учение, а во-вторых, насколько сильны будут конкурирующие мотивы, например, необходимость работать, межличностное общение, развлечения, проблемы со здоровьем, любые жизненные трудности и т. д. – все это в совокупности определяет некий психологический настрой личности на выбор доминирующего мотива и достижение цели [7, с. 101].

Стремление неотделимо от ощущения. Оно сигнализирует о том, достигнута ли цель, вызывая у субъекта чувства удовольствия или неудовольствия. Тем самым объективно присущее организму стремление (имеющее смысл мотива, который побуждает организм действовать) соотносилось с субъективно испытываемыми чувствами.

Ученые дифференцируют отношение к учению у студентов по содержанию: «позитивное отношение» (А. А. Андреева, Е. В. Данилова), «ценностно-смысловое отношение» (С. В. Пазухина, Е. В. Колюжная), «эмоциональное-ценностное отношение» (Д. Я. Банникова, Л. Б. Буранбаева), «ценностное отношение» (О. Н. Акиньшина, О. А. Бокова, Е. М. Гугина, Е. А. Петухова, Т. Н. Роньшина, Т. А. Ханалыев, О. Г. Хмелева) [10, с. 3].

Так, согласно трактовке Е.В. Даниловой, «позитивное отношение к учебной деятельности» представляло собой «целостную систему сознательных, избирательных, индивидуальных связей с различными сторонами учения и познания, отражающих характер потребностей, мотивов, оценок, способностей и эмоциональных проявлений субъекта вузовской системы обучения, обеспечивающих успешность процесса и результата усвоения предметных знаний, получения умений» [4, с. 191].

Маркова А. К. отношение к учению характеризует по таким признакам, как успеваемость, посещаемость, общая активность на занятиях, сосредоточенность на объяснениях педагога, количество вопросов и обращений к педагогу, добросовестность выполнения учебных заданий, наличие интересов к разным сторонам учения, их широта и устойчивость. Она же выделяет следующие виды отношения к учению: 1) отрицательное; 2) безразличное (нейтральное); 3) положительное аморфное (неопределённое); 4) положительное познавательное, осознанное, инициативное; 5) положительное личностное, осознанное, действенное [8, с. 67].

Все ученые сходятся в том, что без сформированного ценностного отношения к процессу учения, не может быть прогресса ни в социальном, ни в индивидуальном развитии. Однако практика высшей школы показывает, что у большинства студентов отсутствует осмысленное ценностное отношение к осуществляемой ими учебной деятельности. Сформулируем факторы, оказывающие существенное влияние на ценностное отношение к учению у студентов вузов.

1. Переживание успешности учения. Психологические исследования подтверждают взаимосвязь отношения обучающихся к учению и сформированности учебной деятельности: чем выше уровень учебных способностей, тем чаще студент переживает чувство успеха в учебе и тем больше вырабатывается гормона серотонина (радость от достижения успеха своими силами) и дофамина (гормона мотивации). По своей природе человек стремится именно к тем видам деятельности, в которых он часто чувствует себя успешным. Величина успеха, достигнутого своими силами, повышает самоуважение и ценность человека, как для себя, так и для общества [9, с. 214].

Соответственно, если нет переживания успеха в учении, то и стремления к учебе не будет и отношения к знанию как к личной ценности тоже не будет.

Однако относительно переживания успешности учения студентами есть некоторые нюансы. Если студент нацелен на получение отметки «отлично», то он будет с одинаковым усердием изучать все дисциплины, чтобы на экзамене получить желанную пятерку. Если студент стремится к знаниям, связанным исключительно с будущей профессией, то он поделит все курсы на «нужные» и «не нужные» (как говорят, роет не в ширь, а в глубину) и избирательно будет ходить на занятия и относиться к экзаменам, что, естественно, внешне скажется на успеваемости, но внутренне-то студент мотивирован на учебно-профессиональную деятельность. А если студенту нужен лишь диплом о высшем образовании, то он становится еще менее мотивирован на достижение успеха в учебе [14, с. 30].

2. Интерес к персоне преподавателя. Как отмечает В. А. Слостёнин, педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную [13, с. 312]. Если преподаватель является харизматичной личностью (нестандартно общается с аудиторией, интересно рассуждает, дает собственную оценку, интересный внешний стиль, своеобразная манера излагать и мыслить), то отношение именно к его дисциплине тут же становится позитивным. Будет 100% посещаемость и никого не надо «отрывать от телефона», потому что студент осознанно пришел «напитаться» общением с уникальным преподавателем с мыслью «я тоже хочу знать то, что он знает!». Проблема в том, что таких притягательных, выдающихся преподавателей единицы, а, следовательно, это единичные дисциплины, к которым будет проявлен интерес.

3. Интерес к содержанию дисциплины и методике проведения занятий. В данном случае сам преподаватель может и не быть харизматичной личностью, но функционально-ролевая составляющая на высоте: учебный материал интересный, практико-ориентированный, полезный, предлагаются творческие задания, интерактивные формы обучения, после каждого занятия чувствуется прирост ценных профессиональных знаний. Даже если такой преподаватель будет очень строгим и требовательным, ему обеспечено уважение студентов и 100% явка студентов в любую погоду. Чем больше таких мастеров на конкретном факультете, тем больше интереса, ответственности и мотивации в учебе.

4. Осознанность выбора профессии и вуза. Смысл – это индивидуализированное отражение действительного, отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность. Чем лучше за годы школьной учебы выпускник школы познал самого себя, понял свои интересы, составил образ ближайшего будущего и начал сам его осуществлять, тем более осознанно и ответственно студент относится к учебе, так как это его личный выбор и он понимает, что он будет делать дальше с этим багажом знаний и дипломом [1, с. 63]. А именно в этом и заключается личностный смысл приложения усилий в учебе сейчас, чтобы в будущем пожинать ее плоды.

– Очевидно, что всех студентов можно разделить на 4 группы [3, с. 137]:

– выбрали профессию осознанно, поступили, сходили на практику и не разочаровались, а только убедились в правильности своего выбора, поэтому они ответственно и старательно учатся и видят себя в выбранной сфере;

– выбрали профессию осознанно, но после производственной практики поняли, что «это не мое», поэтому интерес к учебе резко снижается, так как пропадает личностный смысл приложения усилий, студент начинает искать новые направления приложения своих способностей;

– выбор профессии состоялся не по своему желанию (родители настояли, поступала за компанию с подружкой, вуз близко к дому, на бюджет легко поступить, учиться несложно, «куда я хочу, туда конкурс не прошел, а сюда прошел, но учиться тут не мечтал» и т. п.), поэтому вначале было странное ощущение «ура, я поступил, я – студент, но на пары идти не хочу, потому что мне это не надо, это не мое», а потом стало нравиться, стало получаться, справился на практике со всеми заданиями и незаметно для себя открыл смысл своей учебы и выстроил перспективы будущего;

– выбор профессии состоялся не по своему желанию и интерес к ней так и не проснулся, поэтому либо отчислился после первой же сессии, либо доучился до конца и пожалел о потерянном времени.

5. В вузе организована личностно-развивающая образовательная среда: постоянное четкое расписание занятий, комфортные аудитории, оборудованные мультимедийной техникой, содержательные лекции, интересные задания на педагогическую практику, базами практик являются лучшие школы города и, соответственно, высококвалифицированные учителя, педагогические стройотряды, конкурсы педмастерства, научно-практические конференции, мастер-классы,

открытые лекции ведущих преподавателей вуза – все это в совокупности не просто держит студента в познавательном тоне, но и открывает горизонты профессионального становления и самосовершенствования, следовательно, и отношение к учению (и с процессуальной, и с результативной сторон) становится осмысленным и ценностным именно для себя.

Интегрируя обозначенные выше аспекты, понятия «ценностное отношение студента (будущего педагога) к учению» – это осознание субъектом вузовской системы обучения личной значимости образования, понимание смысла как процесса, так и результата учения, проявляющееся в его высокой познавательной активности и ответственности в учении, обеспечивающих успешность развития общих и педагогических способностей, необходимых для достижения высот профессионального развития личности.

Список литературы

1. **Ахтамьянова, И. И.** Когнитивная готовность к обучению в вузе как условие формирования субъектной позиции студента / И. И. Ахтамьянова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 1 (26). – С. 57–75.
2. **Быкова, С. С.** Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия / С. С. Быкова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 49–53.
3. **Виштак, О. В.** Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О. В. Виштак // Социс. – 2003. – № 2. – С. 135–138.
4. **Данилова, Е. В.** Формирование позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Данилова Евгения Викторовна ; Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2007. – 204 с.
5. **Журавлев, А. Л.** Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты / А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 21–28.
6. **Зборовский, Г. Е.** Социология образования: учебное пособие / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – Москва : Гардарики, 2005. – 383 с.
7. **Калачева, Т. Г.** Установки выпускников школ на получение высшего образования / Т. Г. Калачева // Социс. – 2000. – № 5. – С. 98–103.
8. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с.
9. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений : избр. психол. труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с.
10. **Онипко, А. А.** Потребности личности в высшем образовании и особенности их реализации : спец. 22.00.06 «Социология культуры» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук / Онипко Александр Александрович ; Урал. федер. ун-т им. Б.Н. Ельцина – Екатеринбург, 2013. – 19 с.
11. **Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)"»** : (подгот. Минтрудом России 31.01.2022). – Текст : электронный // ГАРАНТ : [сайт]. – URL <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (дата обращения: 16.10.2024).
12. **Реан, А. А.** Психология и педагогика : [общ. психология и педагогика. Педагогика и психология личности. Личность учащегося в пед. процессе. Методы психол.-пед. диагностики] : учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 432 с.
13. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учеб. по дисциплине «Педагогика» для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 566 с.
14. **Смирнов, С. Д.** Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С. Д. Смирнов // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2004. – № 1. – С. 10–35.
15. **Стародубцева, В. К.** Мотивация студентов к обучению / В. К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 38–45.
16. **Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»** : № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 16.10.2024).

Емельянова Марина Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии детства
ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»,
г. Екатеринбург
mnemelyanova@yandex.ru

Новикова Ольга Васильевна,
старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии
ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»,
г. Екатеринбург
more20063@yandex.ru

Удовлетворенность работой преподавателя вуза и стагнация профессионального развития

В статье описаны результаты анкетирования преподавателя вуза, отражающие степень их удовлетворенности условиями и характером труда, рассмотрена сущность понятия «профессиональная стагнация» и описаны факторы, способствующие остановке профессионального развития педагога высшей школы.

Ключевые слова: *удовлетворенность профессией; мотивация труда педагога; преподаватель вуза; профессиональное становление; профессиональный кризис.*

Доктор Ганс Селье, основоположник учения о стрессе, доказал, что даже минимальная физическая или умственная нагрузка не только являются биологической необходимостью для человека, но и позволяют поддерживать жизненный тонус и бодрое настроение [15, с. 128]. Труд – это всегда цель и ее достижение. Когда человек не трудится, то он переживает стресс от безделья (даже в медицине сейчас не назначают длительный постельный режим после операций). Ему скучно и лень начать что-то делать. Получается замкнутый круг: чем дольше ты бездельничаешь, тем сложнее заставить себя начать работать, зарабатывать, достигать, создавать, улучшать... [13, с. 63]. Хорошо сказал Н. К. Рерих: «Полюбите труд, он есть замена времени!» [8, с. 29].

Зачастую люди убеждены, что работают ради материального благополучия или достижения высокого социального и профессионального статуса, но, когда к концу самой удачной деловой карьеры человек приобретает то и другое, и ему не к чему больше стремиться, то у него не остается никакого просвета в будущем, а лишь скука монотонного обеспеченного существования [9, с. 110]. Отсутствие мотивации, целей, а также неудачи и рухнувшие надежды – величайшая душевная трагедия [13, с. 128]. Чтобы придать жизни смысл и определенную направленность, человеку нужна возвышенная отдаленная цель и чаще всего она бывает связана с профессиональными достижениями [5, с. 75].

Роберт Дабин (1956 г.), специалист по индустриальной социологии, разработал целую концепцию под названием «центральный жизненный интерес». Рассмотрим ключевые положения этой теории [10, с. 67]:

1. У работающего человека центром жизни является его работа, поэтому всё, что происходит на работе, отражается на всех сторонах его вне рабочей жизни.

2. Человек всегда стремится к получению удовольствия (от жизни, от общения, от еды и от работы в том числе), и если работа не дает повода для удовлетворения собой и своих потребностей, то человек ее меняет.

3. Профессионал, довольный своей работой, обладает большей продуктивностью труда. Это умозаключение основано на следующей логике: мотивация – результат – удовлетворенность – формирование отношения к труду – осознание своей роли и значимости – мотивация...

4. Люди могут быть мотивированы не только материальными способами, но и условиями, увеличивающими удовлетворенность трудовой деятельностью.

5. Человек, довольный процессом своего труда, а, тем более, еще и материальным и моральным вознаграждением, не испытывает таких депрессивных состояний, как страх, зависть, чувство вины, мстительность, агрессию, подавленность, разочарование, усталость, обиду и т. п.

6. Формула счастья выглядит так: удовлетворенность (или умение получать радость от жизни), поделенная на зависть (или другую негативную эмоцию). Поэтому все усилия должны быть направлены на то, чтобы профессионал был как можно больше доволен сферой своего занятия и условиями труда.

Подведем итоги. Естественно, удовлетворенность только трудовой деятельностью (одним из аспектов жизни) не сделает человека абсолютно счастливым и довольным своей жизнью. И вот тут попробуем применить метод «исключения явления из жизни»: когда человек теряет работу, то он тут же осознает, что он без нее не может обойтись. Поэтому, если без работы человеческое существование теряет смысл, значит, труд превращается в жизненную потребность для взрослого человека, что и представляет собой центральный жизненный интерес.

Далее попробуем понять, насколько удовлетворены своей работой преподаватели вуза: что в своей профессии они считают привлекательным, готовы ли они поменять свою работу, представляет ли на самом деле для людей профессия преподавателя центральный интерес их жизни и с работают ли они с полной самоотдачей.

Преподавателей вуза привлекает в своей работе возможность помогать другим людям становиться умнее (учить), заниматься научным творчеством, сочетая научную и педагогическую работу, длинный двухмесячный отпуск всегда летом, гибкий график работы, неалгоритмизированный характер труда, общение со студентами и коллегами, интерес к содержанию профессиональной деятельности, возможность интеллектуальной и личностной самореализации, возможность профессионального роста (защита диссертации, получение ученого звания, написание научных трудов), условия труда (чисто, светло, красиво, безопасно), официальное трудоустройство, престижность самой профессии, возможность совмещать основную профессию с дополнительной (репетиторство, например, или работа учителем в школе), нет привязки к рабочему столу (имеется в виду смена аудиторий, движение в большом рабочем пространстве), интересное профессиональное общение в интеллигентной среде.

Приведем далее результаты проведенного нами анкетирования преподавателей педагогического вуза:

1 – на сколько вы удовлетворены своей работой? Ответы: полностью доволен – 58%, частично – 27% и совсем не доволен – 15%;

2 – на сколько вы удовлетворены своей зарплатой? Ответы: полностью доволен – 19%, частично – 30% и совсем не доволен – 51%;

3 – как часто вам приходится работать сверхурочно, перерабатывать? Ответы: очень часто – 60%, иногда – 23% и очень редко – 17%;

4 – готовы ли вы поменять место работы? Ответы: однозначно нет – 74% (следует отметить, что из них большинство старше 50 лет и имеют ученую степень), возможно – 16% (большинство из них моложе 35 лет и без ученой степени) и 10 % ответили, что собираются в скором будущем на пенсию;

5 – есть ли у вас подработка за пределами основного места работы? Ответы: да – 62%, нет – 38%;

6 – подработка связана со сферой образования? Ответы: да – 34%, нет – 66%;

7 – профессия преподавателя (учителя) была вашей «мечтой детства»? Ответы: да – 45% и нет – 55%;

8 – что для вас лично является основным минусом в преподавательской работе в вузе? Ответы: много бессмысленной писанины (планы, отчеты, рабочие программы, сайты, порталы, тесты...) – 92%, зарплата – 95%, эмоциональное выгорание (горловая нагрузка, утомляемость, большие затраты психологических ресурсов, усталость от общения с людьми и т. п.) – 84%, низкая вовлеченность студентов в учебу – 67%, сложности в налаживании отношений со студентами, не могу доказать значимость своего предмета, не могу оторвать их от телефона – 21%, дополнительные поручения, не связанные с преподаванием – 19%, отсутствие престижа профессии педагога в обществе – 9%, сложные отношения с коллегами на кафедре и администрацией – 9%, не вижу минусов – 2%;

9 – где больше плюсов в работе: в школе или в вузе? Ответы: в вузе – 73%, в школе – 21%, нигде – 6%;

10 – если сделать зарплату преподавателя 100.000 рублей, вы станете работать лучше? Ответы: да, я буду более организованным, ответственным, буду лучше готовиться к занятиям – 35%; нет, потому что я и так хорошо работаю и лучше уже некуда – 57%, и 8% ответили, что «как умею, так и работаю, от более высокой зарплаты я не стану более грамотным педагогом».

Несмотря на большое разнообразие довольно привлекательных сторон преподавательской деятельности, многие отметили, что в последнее время приток молодых кадров в вузы свелся практически к нулю. С одной стороны, это огромный минус, но для тех преподавателей, кто работает давно и имеет ученые степени и звания, то этот минус превращается в плюс, так как нет молодых, активных, творческих конкурентов, заставляющих «старичков» двигаться вперед и проводить занятия интересно, активно, а не как 20 лет назад: поговорили – записали под диктовку в тетрадь...

Все выше перечисленное заставляет задуматься о вот какой проблеме: самый продуктивный возраст для профессионала это от 40 до 55 лет, однако, низко конкурентная профессиональная среда даже для продвинутого преподавателя, удовлетворенного своей профессией, очень быстро становится зоной комфорта, как только он получает ученую степень, звание, должность, опыт работы, авторитет среди студентов и коллег. Получается, что в самый работоспособный возрастной период внутренняя мотивация снижается, а внешней не достаточно [13, с. 48].

Конечно, многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды кратковременны. На последующих стадиях профессионализации у отдельных специалистов период стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности. Урону выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне осуществления профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация [11, с. 72]. Преподаватель может рассуждать следующим образом:

– я – ведущий преподаватель кафедры; так, как я работаю со студентами, у нас не работает никто, к тому же очередь из желающих работать в вузе не стоит;

– сначала я долго работал на свой авторитет, а теперь пришло время расслабиться и пусть мой наработанный авторитет поработает на меня;

– сколько можно вкладываться в работу, я и так потратил на нее лучшие годы жизни, пока получил все степени и звания, поэтому сейчас пора заняться личной жизнью и отложенными делами (путешествия, улучшение жилищных условий, создание семьи и т. п.);

– студенты каждый год разные и зачем мне изобретать новые (для себя) формы и методы работы, если «и в стоптанных ботинках можно уйти достаточно далеко».

По этим высказываниям можно заключить, что остановка в профессиональном развитии зачастую обусловлена субъективными причинами: имея большой практический опыт, накопив достаточную, по мнению человека, теоретическую и практическую базу преподаваемого предмета, педагоги прекращают свое профессиональное самообразование и карьерное развитие. Когда руководитель рекомендует преподавателю не просто пополнить запас знаний, но и обрести новое профессиональное мировоззрение, то это воспринимается педагогом нередко как унижение достоинства личности, как возвращение на стадию школярства [3, с. 210].

Под профессиональными деформациями понимают деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности. Развитие профессиональных деформаций определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами [7, с. 73]. К основным психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся стереотипы профессиональной деятельности, механизмы психологической защиты, стагнация профессионального развития, психофизиологические изменения, пределы профессионального развития и акцентуации характера [1, с. 93].

В большом энциклопедическом словаре понятие стагнация (от лат. стагно – делаю неподвижным) определяется как застой в производстве, в экономике [2, с. 584].

В социологическом энциклопедическом словаре понятие стагнация (от лат. стагно – делаю неподвижным) трактуется как остановка, застой или постепенное разложение системы вследствие отсутствия факторов развития [12, с. 231].

Стагнацию можно рассматривать как профессионально обусловленный кризис и как субъективное чувство остановки в личностном и профессиональном развитии [14, с. 67].

На основе анализа представленной информации об этапах и кризисах профессионального становления, о профессиональной стагнации как одной из форм деструктивного изменения

личности в процессе профессионального становления, об особенностях деятельности преподавателя высшей школы можно предположить, что профессиональной стагнации преподавателя вуза будут способствовать следующие факторы:

- ухудшение состояния здоровья и психофизиологические изменения;
- чтение одной дисциплины в течение продолжительного времени;
- потеря интереса к работе, ощущение рутинности деятельности;
- ощущение, что уровень компетентности преподавателя выше уровня профессионального развития коллег и зав.кафедрой;
- получение желаемой должности, ученой степени, ученого звания и приобретение чувства стабильности и спокойствия, что ведет к снижению мотивации деятельности (может, но не хочет);
- низкая вовлеченность студентов в учебный процесс и, как следствие, ощущение не нужности своих усилий;
- неустроенность бытовых и семейных условий (в этом случае преподаватель ориентирован на заработок, а не на совершенствование своего преподавательского мастерства и качества образовательного процесса);
- отсутствие системы дифференцированного материального и морального поощрения (Для работников важно не абсолютное количество вознаграждения, а его соотношение с собственным затраченным трудом и трудом своих коллег, что в данном контексте обозначается как справедливость. Дополнительное вознаграждение за выполнение определенной работы повышает чувство профессиональной эффективности, в то время как наказание приводит к развитию деперсонализации) [4, с. 149];
- нахождение смысла жизни в непрофессиональной сфере;
- синдром «эмоционального выгорания»;
- низкий уровень притязаний и, как следствие, раннее ощущение полной самореализации;
- отсутствие системы контроля за профессиональным ростом преподавателей, особенно находящихся на стадиях профессионализации и профессионального мастерства;
- отдаленность места работы (дорога занимает много времени и энергии + материальные затраты на проезд);
- отсутствие хороших взаимоотношений с руководством и коллегами по кафедре;
- отсутствие на кафедре коллективных форм работы в организации педагогического процесса;
- профессиональная деятельность осуществляется на условиях совместительства;
- отсутствие перспектив изменения социально-профессионального статуса;
- случайные события, неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных целей;
- авторитарный стиль руководства (инициатива не поощряется, нет коллегиальности в принятии решений, цели деятельности и требования к ней задает руководитель).

Перечисленные факторы сложно расположить по степени значимости, все зависит от индивидуальной восприимчивости личности к воздействиям внешней среды. Можно предположить, чем больше неблагоприятных факторов действует одновременно, тем раньше отпадает стремление к научному творчеству и самосовершенствованию и появляется желание выполнять только необходимые и достаточные должностные обязанности на основе имеющегося опыта профессиональной деятельности.

Список литературы

1. **Бабич, О. И.** Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Бабич Ольга Игоревна ; Дальневост. гос. ун-т путей сообщения. – Хабаровск, 2007. – 23 с.
2. **Большой энциклопедический словарь** / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Сов. энцикл. ; Санкт-Петербург : Ленингр. галерея, 1993. – 1628 с.
3. **Горелова, Г. Г.** Кризисы личности и педагогическая профессия : учебно-методическое пособие / Г. Г. Горелова. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004 (Калуга : ГУП Облиздат). – 319 с.
4. **Емельянова, М. Н.** Как предотвратить стагнацию и эмоциональное выгорание педагогов? Профессиональные способы работы руководителя / М. Н. Емельянова // Народное образование. – 2013. – № 6 (1429). – С. 140– 148.
5. **Есарева, З. Ф.** Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1974. – 112 с.

6. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 329 с.
7. **Корытова, Г. С.** Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности / Г. С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Т. 1, № 142. – С. 13–19.
8. **Каверин, С. Б.** Психология потребностей : учеб.-метод. пособие / С. Б. Каверин ; Тамб. гос. ун-т им. Т. Р. Державина. – Тамбов : ТГУ, 1996. – 79 с.
9. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец.: 031000 – Педагогика и психология, 031300 – Социальная педагогика, 033400 – Педагогика / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 301 с.
10. **Орлов, С. В.** Человек и его потребности : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям сервиса / С. В. Орлов. – Москва [и др.] : Питер, 2006. – 158 с.
11. **Прокопцева, Н. В.** Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Прокопцева Надежда Владимировна ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова – Москва, 2010. – 18 с.
12. **Социологический энциклопедический словарь** : на рус., англ., нем., фр. и чеш. языках / ред.-координатор Г. В. Осипов ; Ин-т соц.-полит. исслед Рос. акад. наук, Ин-т социологии Рос. акад. наук. – Москва : НОРМА – ИНФРА, 2000. – 480 с.
13. **Спирин, А. Д.** Человек и его потребности : учеб. пособие / А. Д. Спирин, С. Б. Максюкова, С. П. Мякинников ; М-во образования Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Кузбас. гос. техн. ун-т». – Кемерово : ГУ КузГТУ, 2003. – 105 с.
14. **Сыманюк, Э. Э.** Профессионально обусловленные кризисы педагогов : практико-ориентированная монография / Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 218 с.
15. **Селье, Г.** Очерки об адаптационном синдроме / пер. с англ. В. И. Кандрора и А. А. Рогова ; ред. и вступ. статья [с. 5–34] проф. М. Г. Дурмишьяна. – Москва : Медгиз, 1960. – 254 с.

УДК 37.014

Ефимова Елена Алексеевна,
канд. пед. наук, старший методист
Музея истории детского движения
ГБОУ города Москвы «Воробьевы горы», г. Москва
ea-efimova@yandex.ru

Странички повседневной жизни московских школьников и учителей в первые месяцы великой отечественной войны в документах Московских архивов

В статье анализируется информация по повседневной жизни московских школьников и учителей в первые месяцы Великой Отечественной войны, содержащаяся в документах московских архивов – Центрального архива города Москвы (отдел хранения документов после 1917 г., отдел хранения документов по социально-политической истории Москвы), Центрального объединенного архива учреждений системы образования.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, 1941 год, повседневная жизнь москвичей, школы Москвы, внешкольные учреждения Москвы, документы московских архивов.

История Великой Отечественной войны, история участия москвичей в защите родного города – тема всегда важная, всегда актуальная.

Сейчас, когда события великой войны отдалены от нас сроком, соразмеримым с целой человеческой жизнью, представляется совсем нелишним узнать детали жизни москвичей в эти нелегкие для столицы дни.

За десятилетия тема перестройки учебного процесса в столичных школах военных лет не раз стала объектом внимания историков. В последние годы несколько таких работ опубликовано и в интернете [см. напр. 1; 2; 4; 7].

В публикациях, СМИ и соцсетях в последние годы появилось немало записей воспоминаний московских детей, переживших первые налеты вражеской авиации на столицу, эвакуированных учащихся московских школ, юных защитников Москвы, участвовавших в тушении зажигательных бомб, работавших на заводах, дежуривших в госпиталях, помогавшим семьям красноармейцев. Эти ценнейшие документы эпохи полны эмоциональных, порою потрясающих жизненных подробностей. Но и со страниц казалось бы сухих официальных документов – решений, приказов, постановлений городских органов власти (Моссовет), общественно-политических организаций (МГК ВКП(б), МГК ВЛКСМ) и народного образования (Мосгороно) – на исследователя смотрят лица детей и взрослых Москвы 1941 года, граждан прифронтового города.

Всё народное образование столицы с началом войны было коренным образом реорганизовано. Этот огромный труд вынесли на своих плечах московские педагоги.

В июне 1941 г. была проведена эвакуация детей дошкольного и школьного возраста в районы Московской, Рязанской и Тульской областей. Дети эвакуировались с пионерскими лагерями, с детскими садами и школами. По распоряжению Исполкома Моссовета от 12 июля 1941 г. все детские учреждения, находящиеся за пределами Москвы, стали именоваться интернатами (школьными и дошкольными). Планировалось взимание платы в зависимости от размера дохода семьи. Один воспитатель назначался на 25 детей и один пионервожатый в школьном интернате – на 250 детей [10, д. 795]. Так было вывезено около 230 тысяч детей.

По мере приближения линии фронта дети из районов, расположенных западнее столицы, были возвращены в Москву для эвакуации вместе с родителями; таким образом дошкольные интернаты были почти полностью ликвидированы, количество школьных интернатов уменьшилось. В них остались дети, не имевшие или потерявшие родителей.

Интернаты и детские дома (детские учреждения закрытого типа) были эвакуированы в восточные области СССР в августе–декабре 1941 г. Формулировка «эшелон детских домов, эвакуируемых в Челябинскую область 28-го августа» [10, д. 797, л. 76] производит впечатление.

В восточные области из Москвы было вывезено 306 школьных интернатов (23,3 тыс. детей), 16 дошкольных интернатов (1,3 тыс. детей), 56 детских домов (7,3 тыс. детей), всего 31,9 тыс. детей [5, с. 607] (по другим сведениям – более 200 тыс. детей школьного и дошкольного возраста и 7 тыс. воспитанников детских домов) [2, с. 339]. С интернатами из Москвы выехали около 3 тыс. учителей [там же]. В области эвакуации были направлены ответственные сотрудники Мосгороно как «представители Мосгороно с полномочиями Мосгорисполкома» [10, д. 798, л. 40].

Размещение 32 тысяч детей в районах и селениях, удаленных от железной дороги и водных путей, в зимних условиях, естественно, было сопряжено с большими трудностями. Помещения не были приспособлены под зимнее пребывание в них детей, не было кухонь, бань, прачечных, мебели, запасов топлива. Трудности организационного периода и хозяйственные заботы заняли основное внимание руководства интернатов, детдомов и уполномоченных Мосгороно, учебно-воспитательная работа была не на первом месте. Детские дома, лучше оснащенные в хозяйственном отношении, располагавшие более сплоченными коллективами детей и педагогов, оперативнее приспособились к новым условиям. Детдомовцы имели навыки коллективного и индивидуального труда, поэтому они скорее освоились в новых условиях, даже включились в трудовую помощь колхозам [5, с. 608].

По докладам уполномоченных Мосгороно, например, при эвакуации детей в Челябинскую область, были случаи занятия ранее выделенных для детей помещений под госпиталь; многие районы предполагаемого размещения детей стали недоступны, потому что замерзли реки. Была острая нужда не в продуктах, а в теплых вещах: на месте можно было купить только ситец. Кроме мыла, свечей, спичек и пр., нужны были нитки для изготовления стеганых чулок. Педагоги и воспитатели работали буквально круглосуточно [10, д. 797, л. 52,53].

К концу 1941 г. Мосгороно еще не располагал сведениями, сколько педагогов покинуло город. Учителей, имевших детей, отправляли в отпуск, многие увольнялись, самостоятельно выезжали из Москвы. «Детей сотрудников аппарата Мосгороно с матерями, имеющих малолетних детей, вывезти как самостоятельную единицу» (из приказа по Мосгороно от 21 июля 1941 г.) [10, д. 798, л. 41].

Осенью 1941 г. более 2000 педагогов школ и внешкольных учреждений были направлены на оборонные предприятия. Часть их перешли на технические должности в школах и внешкольных

учреждениях (коменданты, дворники, уборщицы). Так, «в связи со свертыванием работы Городского Дома пионеров» были уволены или отправлены в отпуска более 60 педагогов [10, д. 797, л. 108; 11, д. 2, л. 82], в штате МГДП на 25 октября 1941 г. остались лишь директор и обслуживающий здание персонал (дворники, уборщицы, кочегары, пожарные рабочие) [см. подробнее: 3].

Остро встала задача борьбы детской безнадзорности в столице, что было отмечено в документах МГК ВЛКСМ [9, д. 454, л. 86]. В Москве существовал детский адресный стол для организации розыска пропавших детей, но, как было признано Мосгороно, работа его была совершенно неэффективна [10, д. 828, л. 8].

Мы знаем, что перелом Московской битвы, начало контрнаступления советских войск – 5 декабря 1941 г. Буквально в следующие же дни развернулась учебная работа, возобновились занятия в школах столицы, через несколько недель были организованы консультационные пункты.

В декабре 1941 г. был проведен учет бомбоубежищ Москвы, пригодных для организации там учебных занятий, а также зданий школ, занятых сторонними организациями и подлежащими освобождению [10, д. 798, л. 51; см. также 2, с. 341].

В декабре 1941 г. московскими педагогами была разработана очно-заочная система обучения школьников на консультационных пунктах,

В связи с недостатком топлива невозможно было организовывать занятия с детьми по 5–6 часов, а в связи с военным положением следовало избегать концентрации большого количества учащихся в одном месте. Упор был сделан на домашнюю самостоятельную работу; задания, естественно, выполнялись преимущественно в письменном виде, отчего возникла большая нужда в тетрадях. Однако энтузиазм ребят был велик [10, д. 829]. «Результаты учебной работы превзошли наши ожидания – 96% учащихся успешно выдержали весной 1942 г. экзамены, из них больше половины – на хорошо и отлично» [10, д. 843, л. 1–2], несмотря на то, что подавляющее большинство учащихся (примерно 70–80 тысяч, начиная с 5 класса), совмещали учебу в работой в производственных мастерских [6, с. 167].

Консультационные пункты начали работать с 15 января 1942 г. [10, д. 829, л. 1]. История их организации, приемы работы педагогов, методика проведения занятий могли бы стать темой отдельного исследования.

В декабре 1941 г. в столице была возобновлена и внешкольная работа. Дети могли заниматься в кружках военного дела, лыжных, стрелковых, также в математических, физических, литературных [10, д. 797, л. 56].

27 декабря 1941 г. Исполком Моссовета принял решение «О культурно-массовой работе среди детей в зимнее время» в домах, бомбоубежищах, красных уголках, указав на необходимость развивать у школьников физкультурные и оборонные навыки; было предложено создать 280 детских баз и [пионерских] форпостов, 200 катков и 700 снежных горок с необходимым инвентарем (коньки, лыжи, санки) [7].

С 9 декабря возобновлена работа Московского дома пионеров [11, д. 2, л. 47–55]. 1–10 января 1942 г. в Московском доме пионеров состоялись новогодние праздники для детей столицы. [там же, л. 11], а 21 января – пионерский костер, на котором присутствовали лучшие пионерские форпосты и тимуровские команды столицы [8, 1942, 17 января].

Облик быта военной Москвы неоднороден: в 1941 – начале 1942 гг. Москва была в прямом смысле прифронтовым городом, затем появляются черты мирной жизни, особо заметные в детской работе.

Документы сообщают нам интересные мелкие подробности повседневной жизни военной Москвы 1941 года. Преодолевая трудности, московские педагоги делали всё возможное для юных москвичей.

Список литературы

1. **Бусаров, И. В.** Московские школы в начале Великой Отечественной Войны / И. В. Бусаров. – Текст : электронный // Наука в мегаполисе. – 2019. – Вып. 3 (11) : Исследования молодых ученых. Гуманитарные науки. – URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-11/humanities/moskovskie-shkoly.html> (дата обращения: 01.10.2024)
2. **Бызова, О. М.** Народное образование Москвы в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. / О. М. Бызова. – Текст : электронный // Вестник Тамбовского государственного

университа. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 4 (108). – С. 339–342. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narodnoe-obrazovanie-moskvy-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny-1941-1945-gg> (дата обращения: 01.10.2024).

3. **Ефимова, Е. А.** Московский городской Дом пионеров в дни Московской битвы: по архивным материалам ЦОА УСО г. Москвы / Е. А. Ефимова // Великая Отечественная. К 70-летию народной Победы : материалы междунар. науч. конф. «Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в памяти народа и документах Архивного фонда Российской Федерации и зарубежных архивах: проблемы изучения и публикации», Москва, 15 апр. 2015 г. / [сост. И. А. Анфертьев]. – Москва, 2015. – С. 453–460.
4. **Жукова, О.** Малоизвестные страницы истории. О реформировании школьного образования и воспитания в годы войны / О. Жукова. – Текст : электронный // КПРФ : [офиц. сайт]. – URL: <https://kprf.ru/activity/education/131114.html?ysclid=m3q3onc5i9838902038> (дата обращения: 01.10.24).
5. **Москва военная, 1941–1945** : мемуары, архивные документы / [сост. и предисл. К. И. Букова и др.]. – Москва : Мосгорархив, 1995. – 744 с.
6. **Образование в Москве** : история и современность / [Юшин И. Ф. [и др.]]. – Москва : Мосгорархив, 2000. – 413 с.
7. **Половецкий, С. Д.** Московское образование в дни суровых испытаний (к 75-летию Московской битвы) / С. Д. Половецкий. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moskovskoe-obrazovanie-v-dni-surovyh-ispytaniy-k-75-letiyu-moskovskoy-bitvy> (дата обращения: 01.10.2024).
8. **Пионерская правда.** – Текст : электронный // Большая российская энциклопедия, 2004–2017 : [сайт]. – URL: <https://kprf.ru/activity/education/131114.html?ysclid=m3q3onc5i9838902038> (дата обращения: 01.10.24).
9. **Центральный государственный архив г. Москвы** // Отдел хранения документации по общественно-политической истории Москвы. – Ф.П–635 (МГК ВЛКСМ). – Оп. 1.
10. **Центральный государственный архив г. Москвы** // Отдел хранения документации после 1917 г. – Ф.Р–528 (Мосгороно). – Оп. 1.
11. **Центральный объединённый архив учреждений системы образования г. Москвы.** – Ф. 359 (МГДП). – Оп. 1.

УДК 355.233.231.1

Жданова Ольга Сергеевна,
д-р экон. наук, доцент, проректор по воспитательной работе
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск
mon-lnr@mail.ru

Жданов Сергей Александрович,
канд. техн. наук, доцент, профессор кафедры
конституционного права и историко-правовых дисциплин
ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля», г. Луганск
zholsa11@gmail.com

Патриотическое воспитание в СССР: осмысление феномена и основа для построения современной гражданской идентичности

В статье рассматривается патриотическое воспитание в СССР через осмысление его феномена и как основа для дальнейшего построения современной гражданской идентичности. Рассмотрены этапы развития системы патриотического воспитания, характерные черты исторических периодов, идеологическая основа, средства воздействия на сознание, а также современный культурно-цивилизационный фундамент.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, гражданская идентичность, СССР, исторический фундамент, общество.

Современная Россия, в свете текущих событий, вызванных глубокими социально-экономическими и историко-политическими процессами, взяла курс на государственную суверенизацию на основе «импортозамещения» в идеологических подходах к воспитанию и формированию нового видения нашей роли в мире как независимого, самодостаточного и богатого государства.

В связи с этим возникает вопрос о практической реализации намеченного курса. Возрождается интерес к историческому опыту создания сильного государства, в частности, к патриотическому воспитанию граждан в СССР, которое всегда являлось фундаментом для социального прогресса.

Целью исследования является изучение советского опыта организации воспитательной работы, идеологических основ для ее построения и через эту призму рассмотрение современной системы воспитания в Российской Федерации.

Для достижения цели исследования использовались следующие теоретические методы: исторического, логического, системного подхода, анализ, синтез и сравнение.

Советский период в истории России занимает особое место. Советское государство достигло невероятных успехов, одержав победу в войне с мощным врагом и в сжатые сроки став мировым лидером. Это произошло несмотря на масштабные разрушения, постигшие страну: более 1700 городов и посёлков, 70 тысяч деревень, тысячи заводов, фабрик, колхозов были уничтожены. Ключевую роль в этих достижениях сыграл патриотизм советских людей.

В период становления СССР коммунистическая партия опиралась на идеи В. Ленина, который утверждал: победа в войне зависит от духа народа, от тех, кто готов отдать свою жизнь на поле боя. Для коммунистической партии слова Ленина стали путеводной звездой в воспитании патриотизма. Граждане и бойцы Красной армии воспитывались в духе «все для Родины, всё для Победы», в духе мужества и отваги.

Первые годы становления советского государства характеризуются поиском решения проблемы соотношения идеалов «мировой революции» и патриотического воспитания. В годы войны и в последующий период говорили об «особом» патриотизме Суворова и патриотизме Жукова.

До 1930-х годов термин «патриотизм» практически не находил отражения в научных кругах советского общества и рассматривался как «отголосок самодержавия». В соответствии с марксистским отрицанием традиционного патриотизма советская наука фактически игнорировала объективное существование патриотизма во всех классово неоднородных обществах и отдавала предпочтение только «социалистическому патриотизму». Иными словами, коммунистические идеалы лежали в основе содержания советского патриотизма.

Тем не менее, на VIII Всероссийском съезде Советов (22–29 декабря 1920 г.) В. Ленин заявил: «Патриотизм человека, который скорее будет голодать три года, чем отдаст Россию иностранцам, это и есть истинный патриотизм» [6, с. 89].

26 октября 1918 года считается днем рождения комсомола. В этот день состоялся съезд рабочей и крестьянской молодежи. Съезд объединил разрозненные по стране союзы молодежи в единую организацию (РКСМ) с общим центром, который стал действовать под руководством Российской коммунистической партии.

Первые попытки создания воспитательной организации для молодежи младшего возраста были сделаны по образцу скаутских отрядов, с так называемой системой «повязывания». Н. К. Крупская предложила создать такую организацию, формально скаутскую, но с коммунистическими идеями [4, с. 26].

В 1922 году было принято решение о создании единой системы пионерских отрядов со своими законами, торжественными обязательствами и собственными политическими пристрастиями.

Основными критериями организаций были следующие: обучение и объединение пролетарской молодежи в борьбе за коммунистические идеалы; приоритет социального над личным; готовность к самопожертвованию за свои идеалы.

Для младших возрастных групп была создана, говоря современным языком, «облегченная версия пионеров»: в честь октябрят их стали называть октябрятами: октябренок мог стать любой ученик с первого по четвертый класс.

В пионеры принимали в возрасте от 9 до 14 лет. Решение о вступлении рассматривалось исключительно индивидуально на сборе пионерского отряда или дружины. По этому случаю повязывался треугольный красный пионерский галстук, символизирующий связь октябренок-пионер-комсомолец. Галстук был символом чести и частью красного знамени.

Вступление в комсомол уже было значительным шагом в жизни. Кандидаты могли подавать заявления в комсомол с 14 лет, для этого требовалась рекомендация двух старших товарищей. Затем кандидаты проходили собеседование. Кандидаты должны были знать Устав ВЛКСМ, ключевых фигур, создавших организацию, и важные даты комсомольской деятельности и съездов.

В 1924 году РКСМ было присвоено имя В. Ленина – Ленинский коммунистический союз молодежи (ЛКСМ), а в марте 1926 года в связи с образованием в 1922 году СССР, ЛКСМ стал Всероссийским, а позже Всесоюзным ВЛКСМ.

Советское воспитание подразумевало существование своеобразной «лестницы роста»: октябрята, пионеры, комсомольцы – ступени, через которые проходил каждый ребенок в СССР, соответствующие ряду уже сложившихся и четко выраженных возрастных групп, символов, исторических фактов, социальной и национальной значимости.

Во время руководства страной И. В. Сталиным вектор развития патриотизма, его восприятие и оценка претерпели изменения. Стало очевидно, что идея патриотизма как никакая другая способна мобилизовать и объединить население огромной страны, которая в одиночку в условиях враждебного окружения строит социализм. Отсюда вытекает важность задачи формирования советских патриотов, способных на деле защитить новый политический строй и само государство рабочих и крестьян.

Перед философами, психологами и педагогами была поставлена задача теоретически обосновать процесс формирования патриотически настроенных граждан. К этой работе были привлечены деятели различных областей культуры: писатели, поэты, композиторы, художники, скульпторы, архитекторы.

Особое значение придавалось спорту, особенно военно-прикладному: в 1939 году был введен новый спортивный комплекс ГТО «Готов к труду и обороне».

После 1934 года история постепенно возвращается в школьную программу. Из-за нехватки специализированных кадров для преподавания истории в университетах (в том числе в Луганском педагогическом) были организованы либо восстановлены исторические факультеты. К 1938 году их число возросло до 13, охватив все крупные университеты страны. Следующим шагом консолидации советского общества стало создание единого учебника истории.

Стоит отметить, что основными историческими мотивами, призванными воспитывать патриотизм, как в учебниках истории, так и в художественных произведениях, стали события и фигуры, связанные с воинской славой – «Щорс», 1939 г. (режиссер А. Довженко); «Эскадрилья № 5», 1939 г. (режиссер А. Роом); «На границе», 1938 г. (режиссер А. Иванов); «Александр Невский», 1938 г. (режиссер С. Эйзенштейн).

Традиционный русский патриотизм в кратчайшие сроки стал основой официальной советской идеологии. Он в полной мере раскрыл свой интегративный потенциал в годы Великой Отечественной войны. Небывалая стойкость и мужество советского солдата, коллективный героизм на фронте и в тылу, огромное желание нашего народа отдать все, даже свою жизнь за победу позволили поднять идею советского национального патриотизма на недостижимую высоту.

Историческим типом патриотизма стал «советский патриотизм», и содержание патриотического воспитания состояло в воспитании «любви к Отечеству, развитие чувства национальной гордости, готовности в любую минуту встать на защиту Родины, формирование чувства любви и уважения к другим нациям» [2, с. 21]. При этом отличительной чертой советского патриотизма являлся его «действенный характер, то есть настоящие патриоты – это те, кто своими делами и трудом стремится возвеличить Родину, советский народ» [3, с. 13].

Трудности военного времени оказали существенное влияние на систему образования и воспитания в Советском Союзе. Это было патриотическое воспитание, в основе которого были положены следующие элементы: 1) Любовь к Родине; 2) товарищество; 3) достоинство; 4) гражданственность.

В годы войны был накоплен богатый опыт использования различных средств, форм и методов патриотического воспитания. Литература, периодические издания, радиопередачи, художественные произведения кинематографа, митинги, собрания, общественно-политические кампании стали мощным средством формирования патриотического сознания. Во многом эта огромная военно-патриотическая активность в СССР накануне и во время Великой Отечественной войны и после нее способствовала формированию устойчивого патриотизма у советских граждан, что в свою очередь способствовало победе над Германией и послевоенному восстановлению народного хозяйства.

В послевоенный период советский патриотизм проявлялся, главным образом, в устранении трагических последствий борьбы с фашизмом. Достаточно сказать, что всего лишь спустя 12 лет после войны наша страна первой в мире запустила искусственный спутник Земли и в 1961 г. отправила человека в космос и построила первый в мире атомный ледокол «Ленин».

Советский патриотизм переходит из духовной сферы в политико-идеологическую. Патриотизм в этот период формирует советскую идентичность, способствует развитию конструктивного образа «я-советский» и «мы-советские», обеспечивает устойчивость развития многонационального государства.

Расцвет военно-патриотической работы в СССР пришелся на период с конца 1960-х по 1980-е годы. Катализатором этого оживления стало 20-летие победы в Великой Отечественной войне. Этот день стал в нашей стране праздником, а на Красной площади впервые спустя 20 лет после войны прошел военный парад.

Телевизионные передачи смотрели до 70% городского и сельского населения, особенностью периода с 60-х по 80-е годы стало создание специальных органов, занимающихся военно-патриотическим воспитанием.

Летом 1965 года первый всесоюзный поход молодежи по местам боевой славы советского народа охватил более трех миллионов молодых людей, которые прошли дорогами Великой Отечественной и Гражданской войн и узнали о великих достижениях советского народа на фронте в тылу. Мероприятие позволило тысячам ветеранов войны и героям Советского Союза принять участие в военно-патриотических мероприятиях с молодежью, чтобы дать им возможность понять величие подвига. Были написаны сотни книг-воспоминаний о войне ветеранов, а также художественной литературы. Поставлены знаковые художественные фильмы.

Эти же годы характеризуются созданием специальных учреждений, занимавшихся вопросами военно-патриотического воспитания:

1) научно-методический совет по военно-патриотическому воспитанию при Министерстве просвещения РСФСР;

2) проблемный совет по патриотическому и интернациональному воспитанию при Академии педагогических наук СССР;

3) общественный институт патриотического и интернационального воспитания при Центральном Совете Педагогического общества РСФСР (включение семьи в процесс военно-патриотического воспитания);

– организация клубов и военно-патриотических объединений учащихся;

– краеведческое движение.

Изменение политической системы в нашей стране в 1990-е годы и последующая либерализация экономики затронули и духовную сферу. Вместо коллективизма и чувства сопричастности к истории и судьбе нации на смену пришел индивидуализм и «автономия» каждого человека.

В 2010 г. В. В. Путин на заседании Госсовета и Совета по национальным проектам назвал главную причину обострения в современном российском обществе – отсутствие у граждан «патриотического настроения», а также высказал идею о необходимости развития общероссийского патриотизма. По мнению Президента Российской Федерации В. В. Путина, до сих пор так и не найден эквивалент тому, что было изобретено в Советском Союзе: «Советской власти удалось создать некую уникальную субстанцию... Есть только одно, что может заменить то, что было в Советском Союзе. Это общероссийский патриотизм. Нужно, чтобы каждый человек гордился своей страной и понимал, что от успеха всей страны зависит успех каждого и наоборот» [1, с. 756].

В настоящее время значительная роль в формировании понимания патриотизма и его направляющей силой принадлежит государству.

В этом направлении разрабатываются и реализуются многочисленные стратегии, концепции и программы в сфере патриотического воспитания:

– Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2020–2025 годы»;

– Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;

– Основы государственной культурной политики;

– Основы государственной молодежной политики до 2025.;

– Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России;

– Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации;

- Проект Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования;
 - Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей;
 - Основы государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения.
 - приказом МОН ЛНР от 29 августа 2024 года принята концепция организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики с учетом регионального компонента «Луганский характер».
- Тема патриотического воспитания снова активна в общественной повестке:
- впервые 9 мая 2012 г. в Томске прошел Бессмертный полк;
 - подписал 24 марта 2014 г. В. Путиным подписан Указ «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)»;
 - 29 октября 2015 г. создано всероссийское военно-патриотическое общественное движение – «Юнармия», которым призвано объединить все организации и органы, занимающиеся допризывной подготовкой граждан, чтобы систематизировать патриотическое движение, а также увлечь учащихся военно-патриотической тематикой.
 - создано Российское движение школьников – организация утверждена Президентом В. Путиным в 2015 г. для военно-патриотического воспитания подростков. Сегодня движение объединяет до 500 тысяч школьников;
 - в октябре 2017 г. в рамках XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов первым заместителем руководителя администрации президента Сергеем Кириенко представлена единая платформа «Россия – страна возможностей», нацеленная на обновление управленческой элиты и поддержку волонтерства.
 - 19 мая 2018 г. в ЛНР состоялась учредительная конференция по созданию ДОО «Юная гвардия», объединяющая в себе школьников. Организация работает по шести направлениям: дороги познания мира; творчества; здорового образа жизни; знания; добра, а также дорога к Родине;
 - 22 мая 2018 г. на базе онлайн-платформы указом президента Российской Федерации Владимира Путина создана автономная некоммерческая организация (АНО) «Россия – страна возможностей». Организация призвана развивать проекты по поддержке талантливой молодежи и формировать качественно новые социальные лифты;
 - В сентябре 2020 г. приняты поправки в федеральный закон «Об образовании». Воспитательная функция оказалась законодательно закреплена за учебными заведениями. Эта инициатива распространяется на школы, с сентября 2021 г. – патриотическим воспитанием обязаны заниматься также высшие учебные заведения;
 - с 1 марта 2021 г. в школах появилась новая должность – советник по воспитанию. Сама должность советника в российских школах была инициирована Министерством просвещения в рамках проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ», а также Российским движением школьников (РШД);
 - появился в школах курс по начальной военной подготовке. Школы теперь смогут сами вводить курсы начальной военной и военно-морской подготовки для 5–9-х классов и практические полевые занятия;
 - в Госдуму РФ 19 мая 2022 г., в день 100-летия советской пионерии, внесен законопроект о создании российского движения детей и молодежи (РДДМ), которое в последствии образовано Учредительным собранием 20 июля 2022 г.;
 - в октябре 2021 г. президент РФ Владимир Путин поручил правительству и Администрации Президента рассмотреть вопрос об использовании в школах флага, герба и гимна России. С 1 сентября 2022 г. в каждой школе России в начале учебной недели введено исполнение гимна страны и поднятие государственного флага;
 - историю теперь ученики изучают с первого класса (уроки исторического просвещения), а не с пятого, как раньше;
 - в школах ввели цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». Каждую неделю на классных часах детям будут рассказывать о патриотизме и нравственности. Задумывались такие занятия, чтобы не оставлять школьников «один на один с информационной войной»;
 - из российского законодательства исключен термин «образовательная услуга» – соответствующий документ подписал Владимир Путин (Федеральный закон от 29 июня 2022 г.).

Анализируя подходы к патриотическому воспитанию в советский и постсоветский периоды, можно сделать некоторые обобщения. Воспитательными институтами «советского патриотизма» и «всероссийского патриотизма» является, прежде всего, семья. Патриотическое воспитание, как в советском обществе, так и в современной России, – это систематическая и целенаправленная деятельность государственных учреждений, общественных организаций, общеобразовательных школ и отдельных субъектов по формированию у населения высокого чувства патриотизма, гордости за свое Отечество, верности Родине и готовности к выполнению гражданского долга по защите интересов государства.

Сегодня государство осознает, что именно идеалы патриотизма могут стать ориентиром духовного роста нации в рамках одной страны. Распад Советского Союза нанёс России громадный цивилизационный и демографический урон, когда около 25 миллионов русских оказались за пределами Российской Федерации, «русские оказались самой большой разделенной нацией в мире сегодня» [5].

Российское государство пытается решить сформировавшиеся проблемы в различных сферах жизни общества, одновременно выстраивая прочный культурно-цивилизационный фундамент, основанный на духовно-нравственном историческом потенциале российского общества.

Наша задача сегодня сформировать современную гражданскую идентичность, основанную на морально-психологических качествах, необходимых для выполнения задач надежной охраны безопасности Отечества, выработать у граждан глубокое понимание патриотического долга, готовности встать на защиту Родины, а также воспитывать граждан, способных обеспечивать решение задач по развитию нашего государства, укреплению целостности и единства страны, упрочению дружбы народов Российской Федерации.

Список литературы

1. **Абдурахманов, Н. С.** Трансформация «национальной идеи» патриотизма: сравнение Советской и Российской идеи патриотического воспитания / Н. С. Абдурахманов // Молодой ученый. – 2016. – № 13 (117). – С. 755–760.
2. **Болдырев, Н. И.** Методика воспитательной работы в школе : учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Н. И. Болдырев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1981. – 223 с.
3. **Болдырев, Н. И.** О моральном облике советской молодежи / Н. И. Болдырев. – Москва : Молодая гвардия, 1954. – 82 с.
4. **Бондарь, Л.** Скаутинг. Книга для скаута. / Л. Бондарь ; Всемир. орг. скаутского движения. – Женева : [Б. и.], 1993. – 175 с.
5. **Интервью В. В. Путина Оливеру Стоуну.** – Текст : электронный // РИА Новости : [сайт]. – URL: <https://ria.ru/politics/20170613/1496353896.html> (дата обращения: 20.10.2024).
6. **Ленин, В. И.** Полное собрание сочинений : [в 50 т.]. Т. 42 / В. И. Ленин. – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1970. – 607 с.

УДК 378.011.3–051:376:005.336.5

Замиралова Ольга Валентиновна,
старший преподаватель кафедры дефектологии
и психологической коррекции
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск
olya.zamiralova@mail.ru

Особенности профессионально-личностного становления студента-дефектолога в современных условиях

В статье рассматриваются особенности профессионально-личностного становления студента-дефектолога. Охарактеризованы критерии профессионально-личностного становления будущего педагога-дефектолога. Раскрыта важность разработки отдельного ядра программы подготовки педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: студент-дефектолог, профессионально-личностное становление, педагог-дефектолог, вуз, программа обучения.

Период студенчества является одним из самых значимых периодов в процессе профессионального становления. Известно, что именно на данном этапе у студентов формируются профессиональные мотивы и ценности, которые в будущем будут определять успешность их деятельности в профессии.

Вопросы подготовки дефектологов в разные годы освещались в исследованиях Д. И. Азбукина, Ф. А. Рау (1950), В. А. Ковшикова, М. Н. Никитиной (1959), В. А. Лапшина, В. А. Феоктистовой, Л. С. Волковой (1990), В. И. Селиверстова (1990–1994), Н. М. Назаровой (1996), В. В. Рубцова (2007), А. А. Марголиса (2012), Н. Н. Малофеева (2009–2014) и др. В последние десятилетия акценты ставятся на повышение требований к качеству профессиональной подготовки в вузе (Е. В. Зволейко, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, А. В. Калининченко и др.).

Особую актуальность для теории и практики профессионального образования представляет проблема профессионально-личностного развития студентов, формирования готовности к будущей трудовой деятельности [4]. Как отмечают С. Н. Архипова, Е. Н. Корнилова, Л. В. Горюнова, В. С. Цилицкий, Т. И. Юхновец и др., личностная зрелость выступает как качественная характеристика субъекта труда, отражающая уровень развития профессиональных, личностно-деловых качеств, ответственности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие будущего специалиста.

В современных исследованиях отмечается психологическая неготовность студентов к выполнению профессиональных функций, проявляющаяся в том, что ожидания и реальность работы в дефектологической профессии не всегда совпадают. Это вызывает разочарование, страх и стремление избегать тех или иных аспектов работы. Отмечается негативное отношение к критике и слабая психологическая устойчивость к профессиональным и жизненным неудачам, тогда как труд дефектолога предполагает преодоление трудностей и наличие педагогического оптимизма [2].

Профессиональная подготовка студентов направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», ввиду особой востребованности профессии, является сложным и многогранным процессом, требующим комплексного подхода и активного участия как самого студента, так и вуза.

Педагог-дефектолог должен быть подготовлен к осуществлению коррекционно-развивающей деятельности и в личностном плане, и на уровне соответствующих знаний, умений и навыков.

В своей статье О. А. Перепелица отмечал: «... для того чтобы, овладеть профессией дефектолога (специальный психолог) и впоследствии успешно осуществлять профессиональную деятельность, нужно обладать следующими личностными качествами: любовь к детям, духовность, стрессоустойчивость, толерантность, высокий уровень коммуникативной культуры, умение решать конфликты, терпение, эмпатия, способность к рефлексии, способность здраво оценивать поставленные задачи, толерантность к фрустрации и желание постоянно самосовершенствоваться...» [3].

Соответственно, и личностные, и профессиональные качества являются важными составляющими профессиональной идентичности дефектолога.

Современный дефектолог – это не просто специалист, работающий с детьми с ограниченными возможностями. Это личность, обладающая широким кругозором, развитыми коммуникативными навыками, эмпатией и глубоким пониманием потребностей детей.

Критериями успешного профессионально-личностного становления будущего педагога-дефектолога являются [4]:

1. Профессиональное самоопределение, отличающееся у зрелой личности интересом к выбранной профессии и ответственным отношением к деятельности по ее освоению. Глубокое понимание теоретических основ дефектологии, включая этиологию, патогенез, клинические проявления, принципы диагностики и коррекции различных видов нарушений развития.

2. Высокий уровень эмпатии. Высокий уровень способности понимать и чувствовать эмоции детей, устанавливать с ними доверительные отношения.

3. Ответственно-операциональная и поведенческо-волевая саморегуляция, проявляющиеся через ответственность, чувство долга, высокий уровень профессионализма, способности к творчеству, самоконтроль. Способность адаптировать свои знания и навыки к различным ситуациям и в разных условиях.

4. Социальная коммуникация, которая у зрелой личности характеризуется сложившимися убеждениями, ценностными ориентациями, определяющими ответственную социально-нравственную позицию.

5. Активность личности, включающая профессиональные, социально-психологические, социально-бытовые, креативные резервы. Способность находить нестандартные решения, разрабатывать индивидуальные программы коррекции, использовать инновационные методы работы. Оптимистичный взгляд на жизнь, вера в возможности детей с ОВЗ, способность мотивировать детей на достижение целей.

В связи с расширением спектра специфических задач, которые призваны решать педагоги-дефектологи, усложняются задачи профессиональной подготовки студентов-дефектологов. Это требует трансформации методологических основ, изменений устоявшихся теоретических подходов, введения новых понятий, концепций и научно обоснованных моделей [1].

Калиниченко А. В. отмечал, что профессиональная подготовка специалистов-дефектологов – целостная система, являющаяся частью высшего профессионального образования, которая отражает условия, факторы и тенденции внешней среды, имеет свое внутреннее профессиональное пространство и развивается в соответствии с общими и частными целями и закономерностями в социуме, политике, образовании.

Учитывая вышесказанное, можно прийти к выводу, что в современном высшем образовании перед педагогическим вузом стоит задача определения стратегии профессиональной подготовки дефектологов. Под стратегией подготовки понимается системное, концептуальное обоснование процесса подготовки дефектологов на основе системно-деятельностной, личностно-ориентированной, полифункциональной направленности [4].

Основная идея профессиональной подготовки дефектологов заключается в смещении акцента с общепедагогических аспектов на глубокое изучение медико-биологических процессов развития ребенка в дизонтогенезе, а так же на психолого-педагогическое сопровождение детей в зависимости от ведущего запроса (профилактика, диагностика, коррекция) и формирования социально-профилактической, диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей компетентности студентов, лежащей в основе их профессиональной подготовки и интегрирующей во все виды практик.

С учетом запроса современности Министерство просвещения РФ определило государственное задание «Научно-методическое обоснование единых подходов к структуре и содержанию образовательных программ подготовки педагогов-дефектологов». Решением данного запроса занялся Институт детства на базе ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», который разработал и на данный момент апробирует «Модель подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающую единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования («Ядро» Специального (дефектологического) образования)».

Актуальность разработки отдельного ядра программы обучения подготовки педагогов-дефектологов в настоящее время обусловлена несколькими факторами:

1. Изменяющиеся потребности общества. Современное общество сталкивается с ростом числа детей с различными нарушениями развития, что требует квалифицированных специалистов для работы с ними. Переход к инклюзии в образовании предполагает, что все дети, независимо от их особенностей, должны иметь равные возможности для получения качественного образования. Ранняя диагностика и своевременная помощь детям с нарушениями развития являются ключевыми для их успешного развития и интеграции в общество.

2. Новые подходы к обучению и реабилитации. Современные исследования в области нейрпсихологии позволяют разработать более эффективные методы обучения и реабилитации для детей с особыми потребностями. Новые технологии, такие как виртуальная реальность, искусственный интеллект и цифровые платформы, открывают новые возможности для обучения и реабилитации детей с нарушениями развития. Современный подход к работе с детьми с особыми потребностями акцентирует внимание на индивидуальных потребностях каждого ребенка и разработке индивидуальных образовательных программ.

3. Необходимость повышения квалификации. Изменения в законодательстве, касающиеся инклюзивного образования и работы с детьми с особыми потребностями, требуют от педагогов-дефектологов постоянного обновления своих знаний и навыков.

4. Создание единого стандарта подготовки. Разработка отдельного ядра программы обучения позволит создать единый стандарт подготовки педагогов-дефектологов, что повысит качество их

образования и профессиональной подготовки. Единое ядро программы позволит оптимизировать учебные программы в разных вузах и обеспечить более качественную подготовку будущих специалистов.

Таким образом, профессионально-личностное становление студентов-дефектологов требует комплексного подхода, учитывающего как теоретические знания, так и практические навыки, а также эмоциональную зрелость и готовность к постоянному развитию.

Разработка отдельного ядра программы подготовки педагогов-дефектологов является актуальной задачей, которая позволит обеспечить качественную подготовку специалистов, способных эффективно работать с детьми с особыми потребностями в условиях современного общества.

Список литературы

1. **Аслаева, Р. Г.** Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспектива / Р. Г. Аслаева // Дефектология. – 2010. – № 2. – С. 66–73.
2. **Борозинец, Н. М.** Оценка результатов подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на основе компетентностного подхода / Н. М. Борозинец // Специальное образование. – 2014. – № 2(34). – С. 75–82.
3. **Перепелица, О. А.** Личностные качества студентов-дефектологов как основная составляющая формирования профессиональной идентичности / О. А. Перепелица // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: аксиологические основы развития дошкольного и начального образования : материалы науч.-практ. конф. (г. Луганск, 10–11 нояб. 2022) / ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск, 2022. – С. 110–114.
4. **Сибикина, В. А.** Профессионально-личностное становление студента-дефектолога в условиях вуза / В. А. Сибикина // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы : VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (30 окт. – 05 нояб. 2017, г. Тамбов) / Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2017. – С. 455–458.

УДК 37.01

Захарищева Марина Алексеевна,
доктор пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко»,
г. Глазов Удмуртской Республики
zahari-ma@rambler.ru

Цифровая или гуманная? Педагогика XXI века: новый дискурс

В статье обсуждается один из вызовов, характерных для современной системы образования и педагогической науки. Традиционные, исторически сложившиеся идеи гуманной педагогики оказались в ситуации наступления цифровизации с её представлениями, отличающимися от гуманных. Теория и практика признанного гуманиста-педагога В. А. Сухомлинского представлена убедительным образом индивидуализации образования.

Ключевые слова: гуманная педагогика, цифровизация образования, современные вызовы, стандартизация, индивидуализация образования.

Первая четверть XXI века наглядно показала переход к постиндустриальной – информационной модели устройства общества и государства. Данная модель предполагает интенсивный путь развития с опорой на цифровизацию и роботизацию деятельности общества и государства (прежде всего в сфере услуг), эффективную обработку огромных объемов информации, развитие коммуникации на любых расстояниях, удаленного управления, мощных вычислительных систем и виртуального пространства.

Цифровые технологии (информационные, коммуникационные, интерактивные, аудиовизуальные и др.) на глазах меняют окружающую жизнь.

Не является исключением и сфера образования, в которой происходит очередная смена парадигм: гуманистическая сменяется цифровой. В чем проявляется эта смена, каковы могут быть положительные и отрицательные последствия и как реагировать участникам педагогического процесса на происходящие перемены? Означает ли это, что гуманная педагогика не актуальна, принадлежит истории, у неё нет будущего?

Попытка заглянуть в сущность новых и хорошо известных явлений современной педагогики, сравнить некоторые их параметры стала целью данной статьи с применением общенаучных методов анализа, синтеза, обобщения, сравнения, сопоставления, а также комплекса историко-педагогических методов.

Идеи гуманизма овладели умами и сердцами людей ещё в эпоху Возрождения, гуманистическое мировоззрение представляет человека целью, а не средством. Идея гуманного отношения к человеку в определённом смысле утопична, но человечество никогда от нее не отказывалось [1]. Однако в настоящее время идеи человечности оказались под прессом всевозможных прогрессивных технологий, и даже искусственного интеллекта гуманистическая парадигма образования уступает свое место парадигме цифровой.

Причиной «наступления» цифровизации на гуманистические ценности стало развитие информационных технологий и виртуального пространства, благодаря которым, в частности, появилась возможность обрабатывать огромные объемы информации и передавать ее на большие расстояния. Это привело, в свою очередь, к попыткам постоянного контроля всех процессов, в том числе в области образования. Контролирование осуществляется в различных формах: следящие видеокамеры, кейлоггеры на компьютерах, онлайн-обучение, роботизированные тестовые системы и т.д. Кроме того, технологии «искушают» желанием автоматизировать весь педагогический процесс, сделать его технически совершенным, словно идеальный механизм, который никогда не дает сбоев и всегда гарантирует высочайший результат. А если результат невысок, то причина тому – технологическая не отлаженность этой «машины».

Таков технологический взгляд на функционирование системы образования. И он гарантированно приводит к изменению, а то и утрате образовательных смыслов и, как следствие, к цифровой диктатуре.

Все мы ощутили на себе пресс этой машины, избежать цифровизации образования нам не удастся, и мы, педагоги, тоже постепенно отступаем с гуманистических баррикад.

Много светлых умов внесли вклад в развитие педагогического гуманизма. Среди них едва ли не первое место по праву отведено известному советскому педагогу В. А. Сухомлинскому. В далёком от нас 1967 году в предчувствии наступления технологизации в статье «Мир математики или Мир человека» он писал: «Век математики – хорошее крылатое выражение, но оно не отражает всей сущности того, что происходит в наши дни. Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека» [7, с. 68]. Так выглядит завет гуманиста В. А. Сухомлинского педагогам при встрече с опасностями технологизации и даже цифровизации. Предлагаю мысленно представить директора Павлышской школы с его гуманистическим мировоззрением в период наступления цифровизации на школу и образование.

1. Образование все меньше становится свободным правом и все больше представляет собой социальную обязанность. Это выражается в постоянном контроле всех участников данного процесса: учеников (от посещения школы до выполнения всех заданий и тестов), учителей (от использования методик до ведения документации) и администрации (от проверок учеников и учителей до отчетов перед министерствами). В результате образование воспринимается как необходимость (зачастую не очень приятная), а не как свободная возможность учить и учиться. Представить себе директора Павлышской школы в такой ситуации просто невозможно!

2. Цифровизация возводит методические вопросы образования («как?») в разряд наиболее важных, а существенные с точки зрения гуманизма проблемы («зачем?» и «что?») отводит на второй план. Так, для цифровой педагогики значимыми являются решения следующих вопросов: способы достижения результатов (не с мотивационной и смысловой, а с формальной точки зрения), четкий контроль (учебы, времени, пространства, методов и форм), выставление предельно объективных баллов, организация внешних видимых условий обучения (технические средства, классные комнаты, финансирование) [6]. А В. А. Сухомлинский не позволял ни себе, ни коллегам ставить

неудовлетворительные оценки, предпочитал терпеливо ждать, когда «проснутся» интеллектуальные силы ребёнка, Сухомлинскому не нужны были предельно объективные баллы тестирования.

3. В цифровой школе царствует норма (стандарт) и, соответственно, объективная оценка. При этом субъективные желания, ощущения, мысли ученика, его возможности не принимаются в расчет. Отбрасывается взгляд на образование как на интимный духовный процесс взаимодействия двух миров: мира учителя и мира ученика [2]. Это приводит к подмене индивидуализации обучения стандартизацией. Норма, в свою очередь, определяет уровень успешности и неуспешности ученика, учителя, учебного заведения по внешним формальным критериям. Кто сегодня вспоминает (по В. А. Сухомлинскому) о «золотой жилке» каждого воспитанника, которую нужно найти и осторожно тронуть, чтобы она в ответ откликнулась неповторимым звуком? Кто правильно понимает, что истинно педагогическая оценка не может быть объективной, она должна быть педагогической?

4. Современное образование исходит из принципа максимальности, тогда как гуманизм исходит из принципа оптимальности. Использовать возможности человека «на 110%» сегодня кажется абсолютно естественным, но это ошибочная точка зрения. Во-первых, учиться и работать с полной отдачей сил могут немногие. Во-вторых, выкладываться «по полной» можно, только лишь имея великий смысл, а для технологической парадигмы смыслы не играют ведущей роли. В-третьих, любая система будет работать стабильно, если в ней всё развивается постепенно, поэтапно, неторопливо, а в условиях максимальных требований любая система начинает «расшатываться» и, теряя устойчивость, в конечном итоге распадается на части. И это мы говорим о ребёнке школьного возраста, забота о здоровье, душевном благополучии детей очевидно несовместима с нацеленностью на непреременный успех. Ребёнок должен расти счастливым, убеждён гуманист В. А. Сухомлинский, и совсем не обязательно успешным.

5. Очень удобно делить учеников на лучших и худших в соответствии с нормой (стандартом), в то время как для гуманизма каждый ученик – особенный. Для цифрового образования важны только лучшие (ученики, учителя, школы, системы, технологии, оценки), а для гуманизма значим каждый. Задача образования с точки зрения гуманизма заключается в том, чтобы помочь человеку найти свое место в жизни и быть счастливым. Задача учителей – помочь всем, а не только избранным. А с технологической точки зрения все должны принимать участие в «образовательной гонке», и лишь только лучшие получают свой «приз».

6. Много внимания сегодня сконцентрировано на внешних формальных признаках, игнорируя внутренне глубинные процессы. Выполнение задания, ведение документации, участие в олимпиаде, посещение мастер-классов: для цифровой школы – это истинные критерии эффективности работы. Тогда как для гуманизма – это всего лишь средства реализации потенциала ребёнка. Для чего проводить эксперименты, вовлекать всех учителей в исследовательскую деятельность, мучиться, пробовать, размышлять, как это делал В. А. Сухомлинский в Павлышской школе, сегодня нужно просто копить дипломы, грамоты, кубки, медали, рейтинги и прочие атрибуты успешной школы [4].

7. В цифровой образовательной системе человеческий фактор отведен на второй план, представляет собою сферу услуг и уступает место таким вопросам, как рейтинг учебного заведения, статистика, финансирование, отчетность. Для гуманизма же образование – это сфера человеческих отношений [3], и для В. А. Сухомлинского как педагога главное – это отношения (ученика к учебе, учителя к ученику, директора к учителю), которые и приводят к эффективности обучения и воспитания.

8. Цифровизация исходит из принципа конкуренции в образовании, а гуманизм – из принципа сотрудничества. Очевидно, что мы живем в мире конкуренции между людьми, организациями, народами и государствами. Экономическая и промышленная конкуренция породила и поддерживает конкуренцию в сфере образования (между учениками, учителями, учебными заведениями, региональными системами) [5]. Гуманизм, исходя из того, что конкуренция является объективно присутствующим атрибутом в жизни, призывает нас к ее «очеловечиванию» через организованное между людьми, организациями и странами сотрудничество. Убедительным примером подобного очеловечивания следует признать педагогический опыт директора Павлышской школы В. А. Сухомлинского.

Как будет дальше развиваться система образования в цифровых условиях развития? Какие задачи нам предстоит решать?

Мы (учёные, учителя, директора школ, управленцы в сфере образования) должны четко осознавать, что техника, хозяйство, наука, информация и связанные с ними технологии – это средства для решения истинных целей образования: помочь личности раскрыть свой творческий потенциал

и реализовать его на благо людям, обществу, стране и миру и продолжить социально-культурную традицию. И цифровые технологии должны и могут помогать в достижении данных целей, а не мешать.

Несмотря на усиление цифрового и информационного воздействия на жизнь и сферу образования, всем участникам данного процесса необходимо «бороться» за сохранение и укрепление гуманистических основ образовательного процесса.

Это значит, что перед образованием как уникальной сферой деятельности человека и перед современной педагогикой стоят серьёзные вызовы и непростые вопросы, ответы на которые остаются открытыми для бурно развивающегося цифрового XXI века .

Список литературы

1. **Абдрафикова, А. Р.** Гуманистическая парадигма современного образования / А. Р. Абдрафикова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 2 (20). – С. 13–18.
2. **Андрюхина, Л. М.** Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 116–147.
3. **Захарищева, М. А.** Культурное воспитание по Сухомлинскому / М. А. Захарищева // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики : сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф. – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Рос. академии образования / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград, 2023. – С. 406–410.
4. **Захарищева, М. А.** Педагогика Сухомлинского в современной средней школе / М. А. Захарищева, Н. А. Нелюбина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 3. – С. 42–46.
5. **Иконникова, Г. Ю.** Проблема цифровизации в современном образовании (на примере РГПУ им. А. И. Герцена) / Г. Ю. Иконникова, Н. Б. Лисовская, Е. С. Тужикова // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2, № 2. – С. 150–156.
6. **Мижериков, В. А.** Изменения функций школьного педагога в условиях цифровизации образования / В.А. Мижериков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко, Москва, 14–15 марта 2019 г. / под ред. Е. И. Артамоновой. – Москва, 2019. – С. 457–463.
7. **Сухомлинский, В.** Не только разумом, но и сердцем... : сборник статей и фрагментов из работ / В. Сухомлинский ; [сост. и авт. предисл. Л. В. Голованов]. – Москва : Молодая гвардия, 1986. – 207 с.

УДК [378.015.31:17.022.1]:[378.011.3-051:37]

Зинченко Виктория Олеговна,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
metelskayvika@mail.ru

Профессиональные ценности будущего педагога: механизмы и инструменты формирования

Происходящие во всех сферах общественной жизни трансформации обуславливают переоценку ценностей, изменяют их иерархию, а также требования государства, общества, его отдельных социальных и профессиональных групп, рынка труда к современному специалисту, что активизирует поиск подходов к формированию его профессиональных ценностей. Особое

значение в новых реалиях приобретает определение механизмов и инструментов формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов, общая характеристика которых и приведена в статье.

Ключевые слова: *ценности, профессиональные ценности, будущий педагог, аксиологизация профессиональной подготовки, активные и интерактивные методы обучения, ценностный потенциал внеаудиторной работы.*

Значительные темпы научно-технического развития к началу третьего десятилетия XXI века пока не позволили человечеству решить множество проблем в разных сферах общественной жизни. При этом, многими государствами, хозяйствующими субъектами и рядовыми гражданами разрешение политических, экономических, экологических, культурных, религиозных и других проблем происходит путем военных конфликтов, экономических санкций, культурных запретов и других деструктивных форм взаимодействия, попирающих нормы морали и права.

Необходимость разрешения сложных комплексных проблем, формирование и реализация стратегии развития каждого гражданина, каждого субъекта хозяйствования в условиях культурных, социально-экономических и технологических трансформаций кардинальным образом меняют требования общества и рынка труда к современному специалисту. Все более возрастает спрос на работников, которые способны продуктивно работать не только ради прибылей, но и ради преобразования к лучшему окружающего мира. То, как будет дальше развиваться наше государство и цивилизация в целом, во многом зависит от тех молодых людей, которые сегодня получают профессию и начинают реализовывать себя в профессиональной среде.

В этом контексте абсолютно оправданы декларируемые Федеральным Законом «Об образовании» и Национальным проектом «Образование» цели и задачи, связанные не только с предоставлением молодому поколению возможностей профессионального развития и карьерного роста, но и всесторонним развитием личности будущих специалистов на основе национальных духовно-нравственных ценностей и исторических традиций, формированием инициативности, социальной ответственности и способности к инновационной деятельности на благо общества.

Однако направленность личности на непрерывное профессиональное развитие, способность к творчеству, генерированию идей, ответственной деятельности возможны только на основе осознания ценности и значимости получаемой профессии, понимания ее потенциала в контексте собственной профессиональной реализации, личностного и профессионального роста, возможности преобразования мира вокруг себя в интересах общества, государства, отдельных групп его граждан. Вследствие этого, среди многих проблем, которые стоят перед высшей школой, выделяется проблема формирования профессиональных ценностей личности будущих специалистов.

Решение этой проблемы не является простым. Пережитый нашим государством в конце XX – начале XXI века переломный исторический момент, обострившийся в последние годы мировой экономической и социально-политической кризис, необходимость военной защиты Российской Федерации, реализуемые меры по обеспечению ее экономического и технологического суверенитета обусловили переоценку и смену иерархии ценностей на уровне государства, каждой его социальной и профессиональной группы. Поэтому и система высшего образования оказалась перед необходимостью критически переосмыслить имеющиеся подходы к профессиональной подготовке, обновить механизмы формирования профессиональных ценностей личности будущих специалистов.

Еще в первое десятилетие XXI века российским обществом была осознана пагубность отхода от национальных ценностей и культурно-исторических традиций, приведшая к разрушению единства общества, изменению жизненных приоритетов и ценностей, деформации традиционных норм и устоев [1]. Однако нахождение эффективных условий ценностного становления будущего специалиста одновременно не произошло, а потребовались значительные усилия, чтобы внести элементы аксиологизации в содержание общекультурной подготовки.

При этом отметим, что современные государственные образовательные стандарты высшего образования не отражают взаимосвязи между профессиональными ценностями и формируемыми профессиональными компетенциями будущего специалиста. Также наблюдается разрыв между универсальными компетенциями, содержание формирования которых должно быть аксиологизировано в первую очередь, и профессиональными компетенциями, что и приводит к подготовке специалиста, профессиональное образование которого не имеет устойчивой ценностной основы. С этих позиций актуальным направлением научных поисков является определение тех механизмов и инструментов,

которые обеспечат формирование профессиональных ценностей личности на основе взаимосвязи требований всех прямых и косвенных субъектов образовательного процесса.

Проблема формирования профессиональных ценностей представителей педагогической профессии не теряет своей актуальности, а в условиях происходящих трансформаций приобретает особое значение, поскольку именно педагог должен сформировать у подрастающего поколения ценностные основания активной, ответственной и творческой жизнедеятельности. В трудах Е. В. Бондаревской, Е. М. Дубовской, Э. Ф. Зеера, И. Ф. Исаева, А. В. Кирьяковой, В. А. Сластенина, О. А. Тихомандрицкой, И. Ф. Харламова, Г. И. Чижиковой, Е. Н. Шиянова, Н. Е. Щурковой и других ученых охарактеризованы теоретико-методологические основания формирования у будущих педагогов профессиональных ценностей. Уделено внимание и определению организационно-педагогических условий, обеспечивающих актуализацию субъективной позиции студентов, их ценностных ориентаций, способствующих профессиональному становлению личности учителя.

Вместе с тем, происходящие изменения в обществе, в науке, технологиях, культуре, собственно, в самом образовании, требуют сегодня поиска новых педагогических инструментов формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов. Неизменным при этом остается одно: ценности, как наиболее значимые для личности объекты, явления, процессы, должны быть ею осознаны, пережиты, переосмыслены, должны стать частью мировоззрения и мировосприятия будущего специалиста.

Наличие устойчивой системы профессиональных ценностей исследователи считают неотъемлемой частью формирования профессионального мышления педагога, проявляющегося в его профессиональном поведении и отражая способность к познанию и ценностной оценке явлений и процессов педагогической действительности, их сущности, взаимосвязей, нахождению способов эффективного решения разнообразных задач образовательной практики.

На наш взгляд, весь процесс профессиональной подготовки будущих педагогов можно представить, как формирование в их сознании ценности будущей профессиональной деятельности и осознания себя как носителя профессиональных ценностей. Поддерживаем исследователей, которые считают, что будущих педагогов необходимо ориентировать на уже начальном этапе обучения на ценности, раскрывающие сущностные характеристики педагогической деятельности и формирующие отношение к профессии как ценности [2; 3; 4; 5]. При этом формируются идеальные образцы этой деятельности, знания о ценностных ее аспектах, осознанное ценностное отношение.

Принятие профессии как ценности достаточно важно, потому что это отражается на понимании студентом значимости педагогической деятельности для профессионально-личностного роста, способствует его дальнейшему саморазвитию, в том числе и успешной карьере. В связи с этим, важно дать прочувствовать будущему педагогу социальную значимость выбранной профессии и меру ответственности за результаты педагогического труда. Фактически процесс формирования профессиональных ценностей будущего педагога, становления их иерархической системы происходит постепенно с формированием профессионально-педагогической идентичности.

Основными направлениями формирования профессиональных ценностей будущих педагогов является не только аксиологизация процесса профессиональной подготовки, но и организация обучения на основе методов активного и интерактивного обучения, что позволяет активизировать эмоционально-волевые процессы, творчество, креативность студентов, их нацеленность на результат, развитие инициативности и ответственности. Однако использование методов активного и интерактивного обучения требует, как высокого уровня профессионального мастерства педагогов высшей школы, которое не всегда присутствует у ассистентов, проводящих практические занятия, так и значительного времени, которое достаточно не просто выделить в пределах учебных занятий. Кроме того, можно использовать потенциал внеучебной работы со студентами, создавая ситуации морально-ценностной оценки явлений и процессов в различных сферах общественной жизни и, прежде всего, в сфере образования, а также организуя проектно-исследовательскую деятельность студентов. В идеале формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов требует создания аксиологически наполненной образовательной среды педагогического вуза.

Отметим, что формирование ценностей требует их актуализации путем проговаривания, дискутирования, зрительного и эмоционального восприятия, критического анализа, устного размышления, письменного изложения. В этом контексте ценности педагога должны быть четко сформулированы и воспроизведены при изложении лекционного материала; обсуждении учебных, художественных и документальных фильмов, реальных жизненных и профессионально-

педагогических ситуаций; в беседах и встречах с ведущими педагогами-практиками и представителями педагогической науки. Необходимо возрождение практики изучения и публичного анализа трудов великих педагогов разных поколений: К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, Л. В. Занкова и других. Продуктивным будет и изучение наследия педагогов, внесших заметный вклад в развитие педагогической практики отдельных регионов нашей страны с учетом их социально-экономических, культурных, национальных, религиозных особенностей. Также важно, чтобы формирование профессиональных ценностей педагога происходило на междисциплинарной основе в процессе изучения дисциплин всех циклов профессиональной подготовки и прохождения практик.

Сам процесс аксиологизации требует внесения корректив в содержание учебного материала и внеучебной работы со студентами; подбора и разработки профессионально направленных и аксиологически наполненных заданий к учебным дисциплинам, практикам, научно-исследовательской и социально-воспитательной работе с будущими педагогами, решение которых проходило бы в рамках дискуссий, деловых и ролевых игр, тренингов, разработки проектов, работы в малых группах, студенческих научных обществах и использовании других инструментов обучения и воспитания, и предполагало необходимость ценностного выбора.

При таких условиях на всех этапах профессиональной подготовки будущих педагогов будет проходить актуализация, интериоризация и последующая персонализация профессиональных ценностей личности, формирование у студентов собственной системы ценностей, позволяющей будущему педагогу эффективно решать профессиональные задачи на разных уровнях системы образования с учетом интересов всех прямых и косвенных участников образовательного процесса.

Список литературы

1. **Данилюк, А. Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009. – 24 с.
2. **Андрюнина, А. С.** Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов: проблемы и решения / А. С. Андрюнина. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-tsennostey-u-buduschih-pedagogovproblemy-i-resheniya> (дата обращения: 14.08.2024).
3. **Еремина, А. П.** Профессиональные ценности педагога в условиях современного образования / А. П. Еремина, Н. В. Кожина. – Текст : электронный // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1–3 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-tsennosti-pedagoga-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.08.2024).
4. **Кирьякова, А. В.** Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете / А. В. Кирьякова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 3 (70). – С. 11–19.
5. **Тенилова, К. С.** Формирование профессиональных ценностей будущих учителей в педагогическом вузе / К. С. Тенилова, В. Г. Беляева, С. М. Абаева. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 12. – URL: <https://research-journal.org/archive/12-138-2023-december/10.23670/IRJ.2023.138.112> (дата обращения: 14.08.2024).

Золотова Анна Дмитриевна,
д-р пед. наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
zolitova_a@mail.ru

Содержательные характеристики социально-педагогической профилактики химических зависимостей старшеклассников

В статье дана содержательная характеристика социально-педагогической профилактики химических зависимостей старшеклассников, которая рассматривается в контексте распределения ее на первичную, вторичную и третичную профилактику. Акцент сделан на том, что малоэффективную отрицательную профилактику должна заменить позитивная профилактика, в центре внимания которой находится личность и ее микросреда, а основная задача заключается в развитии защитных личностных ресурсов и ресурсов среды. Сегодня профилактика аддиктивного поведения осуществляется в рамках поведенческого и личностно ориентированного подходов к профилактике негативных явлений в детской и молодежной среде, которые состоят из комплекса различных моделей и программ.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, профилактика, старшеклассники, химические зависимости.

Сегодня профилактическая деятельность в сфере предупреждения различного рода отклонений среди старшеклассников осуществляется разными социальными институтами. Предупредительная деятельность при этом может носить характер правовых санкций, медицинского вмешательства, педагогического воздействия, социальной поддержки и психологической помощи. В силу многоаспектности и сложности феномена аддиктивного поведения у старшеклассников его предупреждение и преодоление требует целостной системы социально-педагогических воздействий, важнейшим из которых является профилактика.

Современное понимание проблемы химических аддикций находит свое отражение в работах Е. Авериной, В. Аршиновой, В. Битенского, Т. Бобровой, А. Галагузова, О. Грибановой, А. Давыдова, Н. Залыгиной, Т. Кобяковой, К. Лисецкого, Е. Литягиной, А. Личко, А. Михайловского, О. Овчинникова, С. Сибирякова, П. Сидорова, И. Паршутина, О. Родькиной, Т. Суховольской, Л. Фортовой, И. Хажилиной, С. Шишкунова и др. Вместе с тем, отдельные содержательные аспекты социально-педагогической профилактики химических зависимостей старшеклассников исследованы недостаточно. Это определило выбор темы статьи.

Цель статьи – дать содержательную характеристику социально-педагогической профилактики химических зависимостей старшеклассников.

Профилактика, по определению медицинской науки, это действия, направленные на уменьшение возможности возникновения заболевания или нарушения, на прерывание или замедление прогрессирования заболевания, а также на уменьшение нетрудоспособности. В более широком контексте это разносторонняя деятельность, препятствующая распространению психоактивных веществ в обществе. Такая профилактика охватывает достаточно широкий круг направлений деятельности [3].

В более широком смысле социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков, способствующих проявлению различных форм их активности. Также социально-педагогическая профилактика понимается как научно обоснованные и своевременные действия, направленные на сознание, чувство и волю учащихся с целью выработки иммунитета к негативным воздействиям окружающей среды, предупреждению асоциальной направленности несовершеннолетних; предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов группы риска; сохранение, поддержание и защита нормального уровня жизни и здоровья людей; содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутреннего потенциала [2].

Исходя из вышесказанного, социально-педагогическую профилактику химических зависимостей *старшекласников* мы понимаем как систему мер, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития старших школьников, проявление различных их форм активности, которая связана с предупреждением употребления психоактивных веществ и выработкой умений и навыков противодействия негативному воздействию окружающей среды.

Исследователями выделяются разные виды и уровни профилактики. Традиционно рассматривается первичная, вторичная и третичная профилактика. Поэтому раскроем содержание профилактической деятельности именно по выделенным видам профилактической работы.

Первичную профилактику делят на превентивное образование и работу, направленную на косвенное профилактическое воздействие [1].

Превентивное образование в данном случае – это комплексная программа усвоения многоплановой информации о психоактивных веществах.

Профилактическая работа, направленная на косвенное профилактическое воздействие, – это работа, которая предусматривает воспитание антинаркотической направленности личности путем формирования ее морально-психологической устойчивости как основного характерологического образования, играющего решающую роль в критических ситуациях, ситуациях выбора, предложений психоактивных веществ [2].

Хотя содержание этой формы работы представлено общей информацией, имеющей опосредованное отношение к аддиктивному поведению старшеклассников; деятельностью, не несущей антинаркотической информационной нагрузки, – это очень важный и необходимый момент, создающий социально-психологические условия для личностного саморазвития, самореализации личности, в пределах которых происходит процесс ее социализации на уровне усвоения знаний, норм, ценностей, положительного опыта поведения. Это действия, направленные на нейтрализацию многих причин аддиктивного поведения, и без них комплексная система не будет эффективна.

При формировании аддиктивного поведения старшеклассников стратегия ухода от действительности становится одной из ведущих поведенческих стратегий. При этом формируется привычка немедленного снятия эмоционального напряжения в стрессовых ситуациях путем привлечения к химическим видам аддикций. Следует заметить, что данный вид избегания – это вынужденный механизм поведения, основанный на уже сложившемся стереотипе непродуктивного функционирования личности. В этой связи основным принципом модификации стратегии избегания в программах первичной профилактики является принцип развития личностно-средовых ресурсов и активных стратегий формирования продуктивного стрессоустойчивого поведения [3].

Вторичная профилактика – это информационное просвещение и обучение механизмам противодействия предложению химических видов аддикций со стороны окружающей среды.

Третичная профилактика – это коррекционная работа со старшеклассниками, злоупотребляющими курением, употребляющими алкоголь и наркотики, токсикоманийные вещества, а также работа по профилактике рецидивов алкогольной и наркотической зависимости.

Исследователи выделяют специфическую и неспецифическую, локальную и индивидуальную профилактику. Соответственно, всемирная организация здравоохранения подходит к определению упомянутых уровней профилактики следующим образом. Первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, и повышение устойчивости личности к действию этих факторов. Вторичная профилактика направлена на раннее выявление нарушений и работу с группой риска. Третичная профилактика решает такие специальные задачи как лечение, коррекция нарушений и расстройств, предупреждение их рецидивов, реабилитация лиц, имеющих какие-либо нарушения [3].

Предложено также распределение профилактики на первичную, вторичную и третичную – в зависимости от поля деятельности. К первичной профилактике в данном случае относят все, что адресовано всему населению (от системы запретов и наказаний до санитарного образования), вторичная профилактика направлена на работу с группой риска, а третичная – непосредственно на тех, кто уже имеет нарушения в поведении [2].

Анализ литературы также показал, что первичная профилактика аддиктивного поведения имеет целью предотвратить возникновение нарушений или болезней, предотвратить негативные реакции и вызвать положительную реакцию на индивидуальное воздействие. Она является наиболее массовой, неспецифической, использует преимущественно педагогические, психологические

и социальные влияния. Такая профилактика проводится с помощью информирования населения, формирования мотивации к эффективному социально-психологическому, физическому развитию и социально-одобряемому поведению путем развития защитных факторов ведения здорового образа жизни, навыков решения проблемы, поиск социальной поддержки, умений отказа от предложения психоактивных веществ.

При этом социально-педагогическое влияние осуществляется через средства массовой информации, специальное обучение, организацию альтернативной молодежной активности, создание социально-поддерживающие системы (социальные службы, клубы, молодежные просоциальные организации и т. д.), проведение мотивационных акций, организацию деятельности социальных работников и волонтеров.

Ученые, занимающиеся профилактикой, придерживаются мнения, что малоэффективно сменить негативную профилактику профилактикой положительной, в центре внимания которой находится личность и ее микросреда, а основная задача состоит в развитии защитных личных ресурсов и ресурсов среды [3].

Как показали современные психолого-педагогические исследования, немаловажную роль в воспитании личности играет психопрофилактика. Она рассматривается как вид профессиональной деятельности, имеющей целью предупреждение и предотвращение нежелательных психических и соматических расстройств. Как правило, используя это понятие, специалисты подразумевают практику, направленную на уменьшение факторов риска, усиление внутриличностных факторов защиты, создание благоприятных психологических условий, способствующих поддержанию психологического здоровья и благополучия [1].

Среди проблем организации профилактической работы в системе образования и воспитания исследователями указываются такие, как противоречивый характер взаимодействия субъектов образовательного пространства, сохранение старых стереотипов социометрического подхода к ребенку, практика работы, организованная по принципу реагирования на проблемы, отсутствие благоприятного психологического климата в коллективе старшеклассников, недостаток специалистов, способных грамотно и эффективно оказывать профилактическое воздействие.

Уход личности от реальности с помощью химических зависимостей – это сигнал, свидетельствующий о социальных, психологических и педагогических проблемах. Поэтому на первый план выходят вопросы социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения старшеклассников, содействие становлению личности и ее самореализации. В связи с тем, что невозможно спрогнозировать, действия каких факторов риска будут влиять на учащегося, исследователи делают вывод об актуальности и целесообразности мер, направленных на предупреждение аддиктивного поведения у всех без исключения старшеклассников, и определяют таким образом цель первичной профилактики как приоритетную в предупреждении химических зависимостей.

Таким образом, социально-педагогическую профилактику химических зависимостей старшеклассников мы понимаем как систему мер, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития, проявление различных их форм активности, которая связана с предупреждением употребления психоактивных веществ и выработкой умений и навыков противодействия негативному воздействию окружающей среды. Традиционно рассматривается первичная, вторичная и третичная профилактика. Первичную профилактику делят на превентивное просвещение и работу, направленную на косвенное профилактическое воздействие. Вторичная профилактика – это информационное просвещение и обучение механизмам противодействия предложению химических видов аддикций со стороны окружающей среды. Третичная профилактика – это коррекционная работа со старшеклассниками с аддиктивным поведением, а также работа по профилактике рецидивов алкогольной и наркотической зависимости.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы заключаются в разработке интерактивных форм и методов профилактики химических зависимостей старшеклассников.

Список литературы

1. **Еникеева, Д. Д.** Как предупредить алкоголизм и наркомании у подростков : учеб. пособие / Д. Д. Еникеева. – Москва : Академия, 2001. – 144 с.
2. **Жуков, В. А.** Аддиктивное поведение как часть поведения социального: социологический анализ / В. А. Жуков, Н. В. Баблюян, А. М. Лилухин, Л. П. Вардомацкая // Государственное и муниципальное управление. – 2022. – № 2. – С. 252–258.

3. **Психология девиантного поведения в молодежной среде** : монография / С. Г. Корлякова, О. С. Никабадзе, О. С. Погребная, О. С. Прилепских ; под ред. д-ра психол. наук, проф. С. Г. Корляковой. – Ставрополь : Тимченко О. Г., 2020. – 208 с.

УДК 37.035

Кирмач Галина Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
kirmach65@mail.ru

Культурно-исторические традиции и ценности как основа воспитания подрастающего поколения

В статье рассматриваются социокультурные трансформации, которые затронули наше общество в последние десятилетия. Указывается на то, что главный удар враги российского общества нанесли по важнейшей традиционной ценности России – патриотизму. Подчеркивается важность сохранения традиционных ценностей, которые включают в себя предельные смыслы и аккумулируют в себе духовный опыт многих поколений, обеспечивая духовную и культурно-историческую преемственность поколений.

Ключевые слова: традиции, смыслы, ценности, патриотизм, русская цивилизация.

Начало XXI века стало временем интенсивного размышления о судьбе российского образования. Мы живем сегодня в достаточно противоречивом и изменчивом мире, когда рыночные отношения вторгаются в сферу образования, что не может не сказываться на результатах воспитания. Именно поэтому, наша страна нуждается в ориентирах, которые бы позволили успешно развиваться обществу в целом, и каждой его отрасли отдельно, в том числе и образованию.

Безусловно, масштабные социокультурные трансформации последних десятилетий затронули сущностные основы нашего образования. Глобализация, стирая различия в жизни и культуре русского народа, утверждая общечеловеческие ценности, постепенно превратила в пыль и прошлое все то, что было для нашего народа предметом особой гордости и восхищения, что составляло культурную традицию и национальный колорит русского народа. Главный удар в этом направлении наносится по важнейшей традиционной ценности России – патриотизму. Не случайно, в нашем обществе стало популярным выражение «Где хорошо платят, там и Родина». Таким образом, сущностные основы патриотизма стали обесцениваться с помощью дискредитации, как самого понятия, так и патриотических этапов политической жизни России.

А ведь если обратиться к истории России, то можно вспомнить трагические страницы истории с 1918 по 1922 гг., когда многие тысячи русских людей вынуждены были эмигрировать из России. Но почему-то, в новых условиях жизни им не хватало родных мест, родного языка. В США охватила душевная депрессия композитора С. В. Рахманинова и авиаконструктора Н. И. Сикорского, во Франции – композитора А. К. Глазунова, писателя И. Шмелёва, певца Ф. И. Шаляпина и др. Многие из них в глубокой тоске преждевременно умирали или совершали грех самоубийства. Это говорит о том, что любящий своё Отечество не может быть счастливым вдали от своей Родины и даже физически жить там.

Надо помнить, что Россия была интересна миру только тогда, когда она предлагала миру свое непохожее всеединое, соборное, общее дело и мировоззрение, на котором и выстраивала свою воспитательную стратегию, основанную на мессианстве, жертвенности и справедливости. Многие общественные и государственные деятели, такие как Н. М. Карамзин, С. Н. Глинка, А. И. Тургенев, призывали общество через свое творчество «положить жизнь за Отечество», что тесно перекликается с Евангелием от Иоанна: «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих». Таким образом, в сознании русского человека была заложена идея о том, что не может человек жить только ради своего комфорта, когда ближнему плохо, а ближний – это всякий человек, что Россия –

это лучшее государство в мире и был готов отдать жизнь за веру, за царя, за Отечество. Эти три экзистенциальные категории объединяли россиян, это слова-смыслы, которые были положены в основу формирования русской идентичности в дореволюционный период российской истории.

Важной проблемой любой модернизации является проблема традиции, так как уроки истории говорят нам о том, что всякие новые открытия и достижения могут возникнуть только тогда, когда у них есть прочные корни, а у людей есть надежный источник силы для их созидания – то есть традиции.

История не раз преподносила нам уроки о том, что с государством, которое утратило свои культурно-исторические традиции, можно производить любые политические действия, ибо уничтожена вера, патриотизм, осознание своей национальной и культурной принадлежности. Традиционализм включает в себя предельные смыслы и ценности земной жизни, аккумулирует в себе духовный опыт многих поколений, обеспечивает духовную и культурную преемственность.

Неспроста, российский президент В. В. Путин указывал на то, что «традиционные ценности – не фиксированный свод постулатов, которому надлежит придерживаться всем... Их отличие от так называемых неолиберальных ценностей в том, что в каждом случае они неповторимы, потому что вытекают из традиций конкретного общества, его культуры и исторического опыта. Поэтому традиционные ценности нельзя никому навязать, их необходимо просто уважать» [1].

Традиционная семья, традиционная мораль и нравственность, традиционная культура и т. д. Это то, что в последние годы изо дня в день объясняет Президент нашей страны. Наш Президент нам объясняет, что и страна, и общество, и все социальные структуры, и каждый человек должны жить в соответствии с традиционными отечественными ценностями. А традиционные ценности не надо вбивать в голову каждого человека пестом железным, потому что голова дана каждому человеку не для того, чтобы в нее вбивали ценности железным пестом, а для того, чтобы она думала. И если у человека есть голова, то он легко может понять, что у него есть очень простой выбор: либо истинные ценности, либо деструктивные. Конечно, это легко сказать, трудно осознать, принять, и особенно в каждом конкретном случае, потому что выбор традиционных ценностей не есть их механическое перенесение из одной головы в другую: нужна огромная внутренняя работа, чтобы осознать эти ценности и выстроить свои убеждения, с которыми можно действовать в соответствии с сознательно истинными ценностями.

В истории замечено, что сущностные стороны традиций проявляются, прежде всего, в переломные моменты политического процесса государства, истории народа, обеспечивая его выживание как народа.

Именно сегодня так важно вспомнить и обратиться к нашим культурно-историческим традициям, которые лежат в основе сохранения и развития одной из самых самобытных цивилизаций планеты.

О ее своеобразии русской цивилизации писал в далеком 1866 году русский поэт-мыслитель Федор Тютчев:

Умом Россию не понять
Аршином общим не измерить
У ней особенная стать
В Россию можно только верить

Ведь все русские люди, так или иначе, всегда были связаны между собой одной верой – одним Богом, общим происхождением и историей, общей землей, общими святыми, любовью к Отечеству, связаны общей культурой, искусством, общими бедами и радостями. Безусловно, Россия имеет свой уникальный генетический код, свой архетип культуры и духовности.

Мы видим, как духовная болезнь сегодня серьезно поразила культуру Запада. При этом, особую опасность представляет то, что не только сама культура с последней четверти XIX века устремилась к темным, разрушительным силам и ценностям, например, декаданс в целом, но и то, что с конца 60-х годов XX столетия спецслужбы западных стран – прежде всего Англии и США, спасая правящие сословия, сумели направить развитие искусства в сторону служения темным силам (рок-культура с ее известными слоганами: рок, секс, наркотики). Миру упорно навязывается антикультура. Противостоять этому может только подлинная традиционная народная и классическая культура.

В этих условиях становится понятным, почему сейчас западные страны обесценивают Россию и ее культуру.

Очевидно, что русофобская риторика связана с элементарной завистью к тому, что у нас такая большая территория, такие значительные достижения в науке, культуре, искусстве. Идейными

истоками антироссийских настроений является неумение и нежелание понять, что существует отдельная русская цивилизация. И она будет существовать.

Безусловно, современная Россия – это цивилизационный полюс современной геополитики. Сегодня наша страна взяла курс на выход с однополярной парадигмы Западного мира, куда ее попытались встроить в 90-е годы XX века.

Культура России исторически формировалась под воздействием православия, и все ее сферы глубоко связаны с ним. В рамках православной культурной традиции в ее историческом развитии сформировался уникальный цивилизационный феномен – православный образ (уклад) жизни. Это область культуры и повсеместного быта десятков миллионов людей на протяжении десятков поколений.

Таким образом, православие является не только духовнообразующим, но и социальнообразующим, историообразующим, культуруобразующим, смыслообразующим фактором жизни России. Следовательно, православие сыграло исключительную роль в устройстве российского государства и общества, культуры и воспитания.

Понятие «русская душа» очень важно для отечественной культуры. «Русская душа» – это добрая душа, так как традиционная русская личность всегда вбирала в себя такие характеристики как сострадание и любовь к другим, духовность, вера, мудрость, правда, истинна и красота.

Итак, «русская душа» – это социокультурное и психологическое явление жизнедеятельности русских людей, их мыслей и верований, на основе которых создается собственная картина мира.

Например, вся наша литература от содержания до форм языка непонятна без православия. В нашем книжном слове причудливо переплетались культурные и религиозные традиции. Следовательно, изучение родного языка имеет большое значение в воспитании подрастающего поколения. Важно учить молодых людей вслушиваться в слово, понимать его смысл и этимологию (например, слова «счастье», «Родина», «Отечество», «человек», «совесть», «милосердие» и др.).

Развиваясь в системе этих координат, русская культура дала миру соцветие имен, которому могли бы позавидовать многие западноевропейские страны: А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, И. А. Ильина, Л. А. Тихомирова, о. Павла Флоренского, о. Сергия Булгакова (можно перечислять бесконечно...). Это наша духовная мощь! Это наша национальная гордость. Мы – наследники великой культуры! А культура для человека, не только способ существования, но и способ поведения, проявляющийся в том, ради чего и ради каких смыслов осуществляет он всякую деятельность.

Из истории педагогики мы знаем, что классическим можно считать то образование, в основе содержания которого лежит классическая культура. Поэтому, если мы хотим передать подрастающему поколению традиционные ценности, мы должны опираться в процессе воспитания на классическое содержание, несущее в себе великие идеалы и ценности.

Для русского человека слово – непустой звук. Оно имеет вес и силу и меру. Сказанное слово всегда приравнивалось к договору. Мы честно исполняли договора и держали слово, поэтому процветали и здравствовали.

Со слова начинается становление человека и социума. Вместе с тем, слово стало величайшим средством воспитания. Слово учит, формирует человека. Соответственно, язык – это не система условных знаков, а сама духовная жизнь народа. И тогда понятно, что язык, как орган духовной жизни народа, вбирает в себя всю полноту духовной жизни, историю народа, его философию, литературу, культуру.

Именно поэтому, русская литература внесла значительный вклад в развитие отечественной педагогической мысли, пытаясь осмыслить, что такое «душа человека», «что есть добро и зло» и тем самым обозначая традиционные ценности нашего народа. Недаром, кто-то метко назвал русскую литературу религией второй заповеди – любви к ближнему.

Возьмем пример, объясняющий значение православия для понимания нашей литературы. Разве можно понять произведения Ф. М. Достоевского без православия? Он мыслит и пишет по факту своей причастности к православию, православному мировоззрению и миропониманию.

Сегодня крайне важно для всего российского общества создать образ будущего, который придаст смысл и понимание всех тех трудностей, которые мы проходим. А для этого мы должны понять: «Кто Мы такие?». Для этого необходимо под новым углом зрения изучать историю. От изучения истории подрастающее поколение должно вынести осознание того, что наши предки были великими, настоящими правителями и любили русскую землю. Более того, изучая историю великих героев,

великих воинов и святых, важно прийти к пониманию того, почему они именно так поступали в том или ином случае. Только при таком подходе к изучению истории мы сможем понять особенности нашей русской цивилизации, ее морали и нравственности.

Причем особенности западной цивилизации мы не преподносим под критическим углом зрения, а изучаем ее и принимаем к сведению. Отсюда следует, что у подрастающего поколения должно быть сформировано понимание того, что они просто Другие, не такие как мы.

Сегодня на долю России выпадает решение важнейшей проблемы – сохранить подлинно общечеловеческое начало. А ее решение состоит в том, чтобы сохранить в своем образовании все подлинно человеческое в своей культуре и истории.

Список литературы

1. Глава государства принял участие в итоговой пленарной сессии XIX заседания Международного дискуссионного клуба «Валдай». – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/69695> (дата обращения: 21.12.2023).

УДК 37.018

Кобец Максим Александрович,
начальник учебной части – заместитель начальника
ВУЦ ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский
технический университет», г. Иркутск,
maksim-kobets@mail.ru

Панина Людмила Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж,
lyudmilapanina@yandex.ru

Патриотизм как ценностный аспект содержания общего образования в Луганской Народной Республике

В статье рассмотрены особенности начального становления системы классного руководства в Советской России, когда с приходом к власти большевиков и формирования новых ценностей возникла необходимость создания централизованной воспитательной системы на новых идеологических основаниях.

Ключевые слова: Советское образование, система воспитания, система работы классного руководителя, институт классного руководства.

После Октябрьской революции 1917 года большевики, придя к власти, начали в том числе масштабные реформы системы образования. Главной целью было создание школы нового типа, которая бы готовила не только обученных, но и идеологически подкованных граждан. Однако четкой системы классного руководства на начальном этапе не существовало. В школе акцент делался на коллективные формы работы – ученические коллективы и педагогические советы, где управление воспитательным процессом было коллективным.

Создание в 1919 году Всероссийской коллегии по делам учащихся (Всеколдуч) стало первым шагом к педагогическому руководству самоуправлением учеников. До 1923 года классные наставники существовали, но их воспитательная деятельность не регулировалась Наркомпросом, и роль учителей в воспитании оставалась минимальной. Наркомпрос фокусировался на общем ученическом коллективе, на развитии самоуправления и не уделял значительного внимания воспитанию в группах [1]. Однако низкая дисциплина, проблемы самоуправления и контроля усложняли образовательный процесс. 3 ноября 1931 г. было принято постановление, определившее деятельность классного руководителя (групповода) «Инструкция групповоду школы ФЭС и ШКМ» [2]. Инструкция четко определяла

обязанности групповодов, которые можно было разделить на четыре основных направления: организация коллектива группы и оказание педагогической помощи органам его самоуправления; организация учебно-воспитательного процесса в группе; изучение учащихся, их социальной среды и домашних условий; работа с родителями. Появление должности групповода было продиктовано кризисом ученического самоуправления, увеличением числа младших школьников и низким уровнем дисциплины, что требовало педагогической поддержки.

Часто роль групповодов сводилась к привлечению учеников к общественной деятельности. Несмотря на существование инструкций, групповоды часто были недостаточно знакомы со своими обязанностями и перегружены технической работой, а также испытывали дефицит должного образования.

Становление системы классного руководителя в СССР проходило в рамках развития советской образовательной системы и было тесно связано с общими задачами воспитания нового советского человека – патриота, трудолюбивого и ответственного гражданина.

После переименования групп в классы групповоды стали называться классными руководителями. Должность классного руководителя в школе была введена 16 мая 1934 года постановлением СНК СССР и ЦИК ВКПБ «О структуре начальной и средней школы в СССР» [2]. Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Это был один из лучших учителей школы, утверждался на эту должность директором.

В 1930-е годы с усилением влияния государства на образовательную сферу началось формирование системы классного руководителя. В этот период образование стало более централизованным, с акцентом на политическую и идеологическую подготовку учеников. Основной задачей классного руководителя в этот период стало политическое воспитание учащихся и поддержание дисциплины. Классный руководитель должен был контролировать не только учебный процесс, но и моральное развитие учащихся в соответствии с идеалами советского государства.

Необходимость создания системы классного руководства в СССР возникла по ряду причин, связанных с социальными, политическими и образовательными задачами, которые стояли перед советским государством. Основные причины можно описать следующим образом:

1. Советское государство стремилось к формированию нового типа человека – советского гражданина, преданного коммунистическим идеалам. Для этого необходимо было создать систему, которая обеспечивала бы не только передачу знаний, но и целенаправленное воспитание в духе социалистических ценностей – коллективизма, патриотизма, трудолюбия и дисциплины. Классные руководители стали ключевыми фигурами, ответственными за воспитание школьников в соответствии с этими идеалами.

2. Одной из целей советской школы было формирование у учащихся навыков жизни и работы в коллективе. Классный руководитель организовывал коллективные формы работы, включая учебную, внеучебную и общественную деятельность. Это способствовало воспитанию школьников в духе взаимопомощи, товарищества и ответственности.

3. После революции и Гражданской войны в СССР наблюдалась высокая социальная нестабильность, что сказывалось на поведении и успеваемости детей. Система классного руководства позволила усилить контроль за дисциплиной в школе, вести профилактическую работу с трудными детьми, а также предотвращать отклоняющееся поведение через индивидуальное внимание к каждому ученику.

4. В советской системе образования школа рассматривалась не только как место, где даются знания, но и как важный институт воспитания нового человека. Классные руководители, находясь в постоянном контакте с учениками, их семьями и общественными организациями, стали важной связующей фигурой, способствующей этому воспитательному процессу.

5. В условиях широкого участия государства и общественных институтов в воспитании подрастающего поколения необходимо было наладить тесное взаимодействие между школой, семьей и общественными организациями (такими как пионерские и комсомольские организации). Классный руководитель взял на себя роль координатора этого взаимодействия, помогая вовлекать детей в социальную жизнь, регулировать отношения с родителями и организовывать совместные мероприятия.

Специфика формирования советской системы классного руководства заключается в её тесной связи с идеологическими и воспитательными задачами государства, а также в стремлении

к всестороннему развитию личности школьников. Основные черты советской системы классного руководства включают:

1. Система классного руководства играла важную роль в воспитании советского гражданина. Классные руководители не только следили за учебным процессом, но и отвечали за воспитательную работу, формируя у учащихся ценности коммунистического воспитания, коллективизм, сознательную дисциплину и любовь к Родине.

2. Классный руководитель был центральной фигурой в воспитательной работе школы. Он организовывал мероприятия патриотической и трудовой направленности, занимался профилактикой антисоциального поведения, контролировал посещаемость и успеваемость, следил за моральным климатом в классе.

3. Большое внимание уделялось формированию классного коллектива. Классный руководитель способствовал сплочению учеников, развитию взаимопомощи и сотрудничества. Важное значение придавалось совместной деятельности учащихся, например, в пионерских и комсомольских организациях.

4. Классный руководитель был важным посредником между школой и родителями, организовывая родительские собрания и индивидуальные беседы. Он поддерживал связь с местными общественными организациями и предприятиями, вовлекая школьников в общественно-полезную деятельность.

5. Классный руководитель нес ответственность за успеваемость, поведение и общее развитие учащихся своего класса. Он был своего рода наставником и консультантом, помогающим школьникам в их образовательных и личных вопросах.

Таким образом, классное руководство в советской школе выполняло не только педагогические, но и социально-идеологические функции, формируя учащихся в духе советских ценностей и ориентиров. Классный руководитель оставался центральной фигурой в учебно-воспитательном процессе на всех этапах, обеспечивая не только образовательную, но и воспитательную работу, тесно связанную с общегосударственными задачами воспитания молодого поколения.

Список литературы

1. **Демушкина, К. В.** Развитие института классного руководства в советской школе: 1917–1984 гг. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Демушкина Ксения Валерьевна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2005. – 22 с.
2. **Инструкция групповоду школы ФЗС и ШКМ.** Школьный сектор НКП РСФСР. – Москва : тип. им. III-го Интернационала в Муроме. – 4 с.
3. **Народное образование в СССР.** Общеобразовательная школа : сб. докум. 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – Москва : Педагогика, 1974. – 560 с.

Козлов Иван Иванович,
кандидат философских наук, доцент кафедры философии
Института социально-гуманитарного образования,
директор Центра кинопедагогике и медиакультуре,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва
ii.kozlov@mpgu.su

Гаспаров Артем Александрович,
аспирант кафедры методики преподавания литературы
Института филологии,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
argasparov@mail.ru

Кинопедагогика в системе общего и среднего профессионального образования: воспитательный потенциал кинопедагогике

В Центре кинопедагогике и медиакультуре МПГУ сформирована программа повышения квалификации «Кинопедагогика в системе общего и среднего профессионального образования: воспитательный потенциал кинопедагогике». В данной статье приводятся цели и задачи первых тем программы, концептуальная новизна, практическая значимость, фрагменты материалов с ретроспективным обзором кинематографа для популяризации программы в системе образования.

Ключевые слова: кинопедагогика, методика преподавания литературы, кинематограф в образовательном пространстве, педагогика, ретроспективный обзор, Московский педагогический государственный университет.

За последние несколько лет одной из главных задач педагогической деятельности в высшей школе является подготовка учителей «нового типа». Это отмечается в работах ученых Московского педагогического государственного университета. Педагоги высшей школы отмечают, что образование «находится в ситуации постоянного обновления и трансформации, поэтому в пространстве современного педагогического университета одновременно реализуются многочисленные стратегии и практики» [1, с. 90]. А. М. Антипова, Т. И. Березина, Е. Л. Ерохина, С. Б. Серякова обозначают основную миссию университета – подготовка педагога будущего, который владеет современными технологиями и приемами обучения, воспитания, развития личности, а также обладает инновационным мышлением в условиях цифровизации и системной трансформации общества [2]. Обзор исследований позволяет смело утверждать, что новая программа повышения квалификации МПГУ «Кинопедагогика в системе общего и среднего профессионального образования: воспитательный потенциал кинопедагогике» является одной из стратегий развития и позволяет модернизировать образование – соединить в учительской практике аудиовизуальный контент и педагогические традиции.

В данной статье основной целью является анализ двух тем первого модуля – «Кинематограф и кинопедагогика: история вопроса». Тема 1.1. «*Восприятие кинематографа в отечественной и зарубежной педагогике*» включает в себя ретроспективный обзор использования экранной культуры в отечественной и зарубежной педагогике: от 1896 до 2024 гг. Тема 1.2. «*Структура и природа кинематографа в цикле гуманитарных научных исследований: литература, искусство, культура*» связывает педагогические и филолого-культурологические научно-ориентированные труды крупных исследователей для углубленного ретроспективного анализа в рамках философской концепции М. М. Бахтина–В. С. Библера о диалоге культур. Цель данных тем – историко-культурологический анализ развития и популяризации кинематографа в образовательном пространстве. Предмет – теория кинематографа в образовательном пространстве. Объект исследования – развитие кинематографа в образовательном пространстве и трансформация в разные этапы и периоды. Концептуальная новизна заключается в углубленном медиаобразовательном историко-киноведческом уровне подготовки школьных учителей и педагогов вуза разных направлений (от естественно-

научного цикла до гуманитарного), поскольку модуль тесно связан с разными направлениями предметов: а) психология (психология восприятия литературы и кинематографа, психология предмета, психология общества); б) история (история педагогики, история кинематографа, история образования); в) искусствоведение (киноведение, литературоведение); г) культурология; д) медицина и биология (кинопросмотры в больницах, операционных и т. д.); е) география и др. Практическая значимость темы заключается в том, что аудитория сможет не только обладать теоретическими знаниями в области истории кинопедагогики и теории кинопедагогики, но и на основе полученных знаний успешно применять на практике в педагогической сфере. Структура. Данные темы включают в себя цикл из восьми лекций (Тема 1.1 – 6 лекций, Тема 1.2 – 2 лекции). Ретроспективный анализ акцентирует внимание на общественно-социальных, социокультурных, филолого-культурологических и психологических проблемах восприятия кино в педагогической деятельности (статьи в журналах и газетах, первые педагогические пособия и брошюры, диссертационные и монографические исследования, статьи и заметки в научно-исследовательской базе и др.). Лекции подобраны таким образом, что аудитория может разобрать проблемные ситуации в филологии и педагогике с 1896 по 2024 гг.

Лекция № 1. Кинематографические журналы 1907–1920-х годов: утверждение образовательных возможностей кинематографа.

Официальная дата рождения кинематографа. Популяризация в Российской империи. Журнал «Сине-фоно» и его влияние на педагогов разных направлений. Создание научно-воспитательных фильмов и детской программы в кинотеатрах. Появление экранизаций и сказок. Структура школьных киносеансов: статистические данные, констатирующий эксперимент, анкетирование. Допуск учащихся к показам и проблема кинорынка. Педагогические съезды в Вене, Брюсселе, Москве и Санкт-Петербурге. Создание «русских сюжетов» в обучающем кинематографе.

Лекция № 2. Кинематограф в дореволюционных педагогических изданиях: в чем заключался основной спор?

Педагогический журнал «Вестник воспитания» и статьи о влиянии кинематографа на детское сознание. Положительные и отрицательные результаты при просмотре фильмов в школьном пространстве. Кинематограф или театр: споры об «изменении вкусов» учащихся. Структура учебного комментария для учителей при просмотре в школах. Виды и категории учебного кино в школьном пространстве.

Лекция № 3. Теория и практика просмотра фильмов в 1920–1940-е годы: констатирующее наблюдение за учащимися.

Переход от дореволюционной России к советской: новое направление в кинематографе. Отношение В. И. Ленина и А. В. Луначарского к кинематографу. Публицистическая и учебная литература о кино 20-х годов. Учебные статьи и заметки о кино в журнале «Советский экран»: кино-кружок в школе Хамовнического района, выставка ВСНХ в Москве, опыты профессора Н. Красногорского. Создание первых советских детских фильмов для школьников. Крупные методические пособия Л. Муссиака, А. Слюйса, А. Э. Лацис, Л. Кейлиной и Л. М. Сухаревского. Кинематограф в контексте 30-х годов и в рамках развития политехнических школ. Новая классификация кино-лекций для советских учащихся. Справочник по учебному кино в начальной и средней школе.

Лекция № 4. Кинематограф и педагогика 1950–1960-х годов: новые исследования и потенциал.

Использование кинематографа как методического решения в научных трудах 50-х годов. Просмотр фильмов во внеурочной деятельности: появление и популяризация кино клубов и кинофакультативов в советских школах. Виды экранной культуры на уроках литературы, истории, обществознания, биологии. Проблемы разграничения учебного кино и внеклассного. Диссертационные исследования об эффективности применения учебного кинематографа в рамках школьных занятий в 60-е годы. Выпуск новых методических справочников и каталогов. Высказывания и постановления о кинематографе в школах и учебно-воспитательной работе. Кинематограф как новый способ развития речи учащихся.

Лекция № 5. Оценка и анализ кинематографических возможностей в трудах 1970–1990-х годов: методические и диссертационные исследования.

Роль доклада Л. И. Брежнева о формировании «идеального коммуниста» в методической работе по применению кинематографа в школах. Кинематограф как средство эстетического воспитания коммунистической молодежи. Проведение констатирующих и обучающих экспериментов

во внеурочной деятельности вечерних школ. Взаимосвязь кинопоказов с новыми материалами по литературе и истории. Критерии эффективности фильмов на уроках и во внеурочной деятельности. Психологические показатели эмоциональности кинематографического продукта для учащихся. Проблема учебных и документальных картин в школьном пространстве.

Лекция № 6. Медиа среда и кинопедагогика: методический поиск от начала нулевых до наших дней.

Понятие «кинопедагогика» в научно-образовательном пространстве XXI века. Новые исследования психологического воздействия фильма на современных школьников и студентов. Кинопедагогика в школе: обзор нынешних статей в области литературы, истории, физики, географии, начальных классов, иностранных языков и др. Кинематограф в высшей школе: современный уровень подготовки студентов-педагогов и студентов-дефектологов.

Лекция № 7. Осмысление структуры кинематографа в контексте литературы и искусства 1-й половины XX века.

Кино, театр и живопись: обзор итальянских манифестов 20-х годов XX века. Ритмика текста, звука и кадра как главный критерий драматургической эстетики. Преемственное влияние литературы и драматургии на кинематограф в контексте развития новых культурологических процессов 1-й половины XX века. Дихотомия литературы и кино: анализ фильма как подвид литературоведческого анализа в филологической науке в конце 40-х годов XX века. Кинематограф в контексте социальных, политических и культурологических изменений общества в 50-е годы.

Лекция № 8. Осмысление структуры кинематографа в контексте литературы и искусства 2-й половины XX века.

Интерпретация и метафорические высказывания режиссера как отображение культуры в кинематографе 2-й половины XX века. Обзоры трудов Ю. М. Лотмана, Ю. Н. Тынянова. Кино как знаковая система и кино как свободное искусство. Проблема литературных экранизаций в кинематографе 2-й половины XX века. Типология киноэкранизаций на уровне рецепции. Пост-синема: кино в эпоху постискусства. Три концепта кино как формы искусства в культурологии.

Фрагмент лекционных материалов по Теме 1.1.

Официальной датой кинематографа, в то время называющегося синематографом, считается конец 1895 года – первый показ фильмов братьев Люмьер. Популяризация и массовый просмотр в Российской империи – 1896 год. Именно с этого момента кино заинтересовало деятелей искусств, психологов и социологов: в России начала XX века возникает огромное количество статей и журналов, посвященных просмотру игровых и неигровых фильмов в процессе нравственного, воспитательного и патриотического обучения (зафиксировано, что уже к 1914 году в 75 российских школах активно используются кинопроекторы на уроках). С. С. Гинзбург отмечает, что русская общественность «сразу же обратила внимание на возможность применения кинематографа как средства просвещения и вскоре после появления кинематографа в России сделала первые попытки ввести его в систему образовательной работы». В Соляном городке недалеко от Петербурга тут же организовали первые просветительские киносеансы. Однако долго они просуществовать не могли в силу высокой платы за посещение и отсутствия интереса к образовательному формату. Датирование данных показов не более двух лет с 1896 по 1898 гг. Это позволяет сделать вывод, что, во-первых, кинематограф того времени не расценивался как средство обучения, лишь как развлечение, и, во-вторых, что к новому формату учащиеся и педагоги были не готовы. Об этом свидетельствует большое количество печатных источников. Стоит начать с «Трудов первого съезда преподавателей естественной истории учебных заведений Московского учебного округа (1902), в котором зафиксирован доклад «Воспроизведение природы перед учащимися». Преподаватель П. Я. Богодаров рассуждает о необходимом для российской школы принципе *наглядности*, который позволит учащимся с помощью синематографа отчетливо увидеть объекты изучения на экране. Автор отмечает, что фильм детализирует биологические процессы, которые невозможно рассмотреть в кабинете учителя, то есть позволяет замотивировать учащихся не только словом, главным по мнению П. Я. Богодарова инструментом, но и образными кадрами, которые усилят воздействие передачи информации. Однако педагог при выступлении акцентировал внимание на излишней натуралистичности кинематографа и не внес четких методических рекомендаций при применении, что привело к отрицательным результатам. Комиссия высказалась против данной статьи: «Доклад П. Я. Богодарова, заключающий богатый, но недостаточно разработанный материал, вызвал лишь оживленный и довольно продолжительный обмен мыслями присутствовавшими, но никакого постановления по нему не последовало». Данное заключение позволяет зафиксировать

следующее: в отличие от текста и фотографии, которые статичны вне времени и пространства, кинематограф напугал своей наглядной динамичностью, что привело к мысли о нецелесообразности его использования в учебных заведениях. Были и другие энтузиасты, вроде педагога естествознания С. Я. Яковлева, которые пытались сразу же применять кино на уроках, однако это не проявлялось так активно в научном и массовом пространстве. Скорее, начальный этап в кинообразовательном процессе – 1906–1907 гг. К этому времени, во-первых, в России зафиксировано более 1500 кинотеатров и киноателье (все работают с ограничениями на посещения с учащимися и детьми, но народ активно посещает кинематограф и учится), во-вторых, киностудии начинают выпускать первые учебно-просветительские фильмы, в-третьих, выходит в свет первое издание журнала «Сине-фоно», который будет считаться одним из главных информационных кинематографических источников Российской империи. Можно обнаружить, что это сборник заметок и статей не только о достижениях нового экранного искусства, но и об использовании кино в рамках обучающего и воспитательного характера. Как минимум, об этом свидетельствует обращение редакции к читателям: «В то время, как за границей давно уже существует обширная синематографическая литература и масса журналов и газет по данному вопросу, у нас в России чувствовался недостаток в специальном органе, который обслуживал бы эту, достигшую высшего развития, отрасль промышленности, так важной для народного образования и развития, органа, который сообщал бы всем заинтересованным кругам о новейших открытиях, как научных, так и практических».

Внедрение программы повышения квалификации «Кинопедагогика в системе общего и среднего профессионального образования: воспитательный потенциал кинопедагогике» будет способствовать как популяризации программы в системе образования, так и позволит определить причинно-следственные связи, эффективность кинематографа в учебно-воспитательном процессе, выявить позитивные стороны использования средств кинопедагогике. Очевидно, что теоретические основы кинопедагогике могут способствовать пониманию некоторых психических процессов человека, его ценностных ориентаций, мышления и рефлексии, а также способов развития личности.

Тем не менее, известно, что теоретические знания без практической реализации мало эффективны. На сегодняшний день развитие кинопедагогике, как средства обучения и воспитания, является одной из актуальных проблематик в сфере образования, поскольку в существующем контексте, в который погружен педагог и ученики, присутствуют различные конкурирующие за их внимание аудиовизуальные источники – интернет, кинематограф, видеоигры и т. д. Такая ситуация имеет отношение не только к учебному процессу в общеобразовательных организациях, но и к подготовке будущих учителей, для которых владение и грамотное использование инструментов кинопедагогике может выступать дополнительным профессиональным навыком, позволяющим успешно достигать учебных и воспитательных целей в их будущей профессиональной деятельности.

Введение программы повышения квалификации по кинопедагогике в учебные программы педагогических направлений подготовки могло бы позволить развивать у студентов – будущих учителей навыки, способствующие преодолению разрыва между необходимостью научить чему-то конкретному и информационному потоку, который препятствует систематизированному процессу обучения.

Список литературы

1. **Миронова, Н. А.** Реализация стратегии непрерывного литературного образования в педагогическом вузе / Н. А. Миронова // Российский учитель-словесник как социокультурный феномен. XXXI Голубковские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (16–17 марта 2023 г.) / Ин-т филологии Моск. пед. гос. ун-та. – Москва, 2024. – С. 89–94.
2. **Модель непрерывного педагогического образования: опыт Московского педагогического государственного университета** / А. М. Антипова, Т. И. Березина, Е. Л. Ерохина, С. Б. Серякова // Наука и школа. – 2023. – № 4. – С. 104–120.

Колобкова Анастасия Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков,
АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации»,
Московская область, г. Мытищи,
akolobkova@yandex.ru

Иноязычное обучение: аспекты формирования национальной идентичности в российском образовании после Отечественной войны 1812 года

Рассмотрено влияние Отечественной войны 1812 г. на формирование национальной идентичности российских подданных, в частности, дворян. Исследованы позиции сторонников антифранцузских настроений, характеризующие влияние иноязычного обучения на личностное развитие русских детей. Проведен ретроспективный анализ с целью выявления факторов, послуживших популяризации иноязычного обучения в изучаемый период.

Ключевые слова: иноязычное обучение, Отечественная война 1812 года, русский язык, воспитание, национальная идентичность.

В соответствии с положениями основных документов, регламентирующих правоотношения в образовательном пространстве, формирование национальной идентичности выступает стратегическим ориентиром воспитания обучающихся, поскольку любовь к Родине, ощущение причастности к ее историческому наследию, осознание своей принадлежности к великой стране, где чтят духовные ценности и традиции ее народов, чувство патриотизма, – всё это способствует развитию лучших личностных качеств молодежи, становлению подлинных носителей родной культуры, что ценно и вызывает уважение.

Историческая реконструкция событий Отечественной войны 1812 года дает возможность понять причины роста патриотических настроений, а также изучить влияние русско-французского военного конфликта на осознание ценности культурной самобытности русской жизни. Цель исследования – всесторонне изучить иноязычное обучение в российских учебных заведениях в послевоенный период времени и опосредованно рассмотреть влияние Отечественной войны 1812 года на формирование национальной идентичности в российском образовании. Новизна исследования заключается в том, что исторические события рассматриваются в качестве ресурса модернизации образовательно-воспитательного процесса XXI века.

Методология исследования базируется на комплексе взаимосвязанных методов историко-педагогической науки, а именно: метод исторической реконструкции, сравнительно-сопоставительный анализ практической и теоретической деятельности, системный анализ.

В 2012 г. Указом Президента Российской Федерации была введена в действие «Стратегия государственной национальной политики», в которой получила свое закрепление задача по формированию национальной идентичности, решение которой напрямую связано с системой образования. С целью конкретизации вопросов воспитания национальной идентичности в 2015 г. была принята «Стратегия развития воспитания», опирающаяся «на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [1]. В качестве стратегических ориентиров формирования личности были закреплены: воспитание патриотизма, дань традициям, разделение традиционных культурных ценностей. Разработанный и утвержденный на законодательном уровне комплекс действий по обучению и воспитанию нового поколения позволяет сформировать представление о ценностных приоритетах образования на современном этапе развития общества. Для понимания вектора эффективной реализации задач, достижения поставленных целей, успешной реализации законодательных положений обратимся к опыту прошлых лет.

Иноязычное обучение в начале XIX века так или иначе затрагивало культуру, искусство, уровень жизни чужеземных стран, что формировало у образованной молодежи искажённое представление

о благополучии государств в ущерб облику Родины, что таило в себе опасность «сбивания с пути еще неокрепших умом сыновей Отечества». Распространившаяся в среде Российского дворянства галломания массово охватила сознание общества. Преклоняясь перед западной культурой, подражатели не осознавали, что тем самым показывали чужеземцам, что не ценят собственные традиции, и, тем самым, становились уязвимыми, зависимыми от западных ценностей. Молодое поколение, у которого еще в недостаточной мере была сформирована собственная позиция, находились в особой группе риска. Культура Запада оказывала влияние на формирование менталитета.

Бесчеловечность тех, перед кем русское общество буквально преклонялось, раскрыло глаза на истинную сущность кумиров, стало переломным моментом в образовательных предпочтениях русской молодежи [5]. Русско-французская война заставила русское общество пересмотреть свои взгляды на французскую культуру и французский язык как ее неотъемлемый элемент. Пришедшее понимание главного богатства, которое только и может быть у русского человека, принятие национальной культуры, собственных традиций, родного языка повлекло возвращение к русским истокам, пресечение слепого заимствования веяний Запада. Переориентация ценностей не могла не отразиться на отношении к языку. Отечественная война 1812 г. внесла существенные коррективы в иноязычное обучение [8]. Культ французского языка перестал быть таковым.

Патриотическими настроениями проникнулись все представители русского общества: от крестьянина до дворянина. Более того, последние прочувствовали единение с низшим сословием. Именно патриотический подъем побудил дворянство отказаться от слепого уподобления всему французскому [12]. Галломания пошла на спад, что отразилось и на отношении к французскому языку. Аристократия, в угоду французской моде не признававшая русский язык, изменила свои взгляды и ввела в обиход родную речь.

В 1816 году с подачи Александра I вводится в действие Манифест, в котором порицались ценностные установки, до недавнего времени господствующие в русском обществе, вскрывалась истинная сущность чужеземца [9]. Документ закрепил установки, на которые должен был ориентироваться русский народ, в числе которых значился отказ от чуждых русскому человеку идеалов, иноземных образов. Сфера образования одной из первых подлежала модернизации под воздействием господствующих настроений. Иноязычное образование фокусировалось на формирование нравственного облика, развитии духовных начал [4].

После 1812 г. был реализован ряд мер, направленных на борьбу с чрезмерным французским влиянием на сознание русского человека. В частности, было принято решение ужесточить требования к домашним учителям, в числе которых в подавляющем большинстве значились иностранцы. Законодательной основой стал Указ 1757 г., согласно которому все учителя, практикующие на дому, должны были в обязательном порядке проходить аттестацию, что служило основанием допуска к профессиональной деятельности [11].

Поступали и иные предложения, в частности, Н. С. Мордвинов, полагал, что иностранные учителя и гувернеры вовсе не должны приниматься в русские семьи, ввиду чего требуется не экзаменовать чужестранцев, а ввести полный запрет на их деятельность [2]. Радикальные предложения имели более чем серьезные основания – губительные последствия «французского воспитания» для русского народа. Доверяя своих детей чужестранцам, дворянство не учло самого главного – приверженность иностранцев собственным традициям. Как итог – низкий уровень патриотизма у воспитанников, подражание Западу в выборе моделей поведения, отсутствие собственных принципов, традиций, обычаев, языка.

Мордвинов Н. С. выступал за искоренение французских мотивов из различных сфер общественной деятельности, включая образование. Проникновение французского языка в столь широкий сектор общества, обеспечивающий, помимо передачи накопленных знаний, должное развитие личности, формирование уровня нравственности и степени благовоспитанности, вызывало у Н. С. Мордвинова особую обеспокоенность. Исходя из сложившегося нелицеприятного положения вещей, только радикальные меры, по его мнению, способны сохранить русскую душу.

Реформа 1828 года внесла определенные коррективы в учебный план гимназического образования, затронув и иноязычное обучение. Акцент был вновь сделан на изучение латинского и немецкого языков, которые вводились в учебный курс, начиная с 1-ого года обучения. Также обучали и греческому языку, который являлся базой для поступления на отдельные факультеты высших учебных заведений [6]. Включение в учебные планы латинского, немецкого и греческого языков можно отнести к тенденции освобождения отечественного образования от довленья французских веяний.

Однако иноязычное обучение, и в первую очередь франкоязычное, по-прежнему продолжало занимать значимое место в образовательном пространстве, в особенности на уровне гимназического образования – ввиду роли иностранного языка для поступления и обучения в высших учебных заведениях. Поводом для беспокойства был преподавательский состав первых российских университетов, который, равняясь на культуру Запада, в подавляющем своем большинстве состоял из иностранцев, практически не изысняющихся на русском языке. Зарубежные педагоги преподавали на немецком, французском и латинском языках [4]. Учебная литература была также иноязычной.

Государственный и общественный деятель А. С. Шишков не сдерживал своего отрицательного отношения к учебным книгам, представленным не на русском языке. По его мнению, в процессе обучения следует использовать исключительно русскоязычные учебные пособия, чтобы не допустить деградации умов. Особую обеспокоенность А. С. Шишков выражал по отношению к франкоязычным учебным книгам, как и в целом к французскому языку. Молодое поколение – самая податливая, незащищенная категория и в то же время надежда и опора Отечества. Поэтому крайне неосмотрительно допускать в обучении использование иноязычной литературы – источника чуждых помыслов, которая не прибавит ни образованности, ни нравственности.

Помимо традиционных методик иноязычного обучения, в гимназиях практиковали вольные подходы к изучению иностранного языка, подразумевающие полное погружение в иноземную культуру. Среди подобных методик можно выделить: организацию театральных постановок на иностранном языке, проведение литературных встреч, включение в учебную программу дополнительных практикумов, направленных на совершенствование языковых навыков [4]. Приверженцы подобных подходов декларировали, что спектакли, литературные вечера выполняют двоякую функцию: позволяют отточить знания языка и развивают эстетический вкус, что способствует формированию личности как субъекта культуры. Однако этика поведения русского ребенка должна формироваться в условиях российских реалий, а не с опорой на западные образцы. От должного процесса социализации зависит моральный облик ребенка, формируется манера поведения. В уподоблении Западу кроется опасность нравственного разложения общества.

В Российских гимназиях вплоть до 1917 года иностранные языки доминировали в учебных программах. Предмет значился в расписании как в качестве основного, так и дополнительного. Учитывая факультативы, иноязычное обучение превалировало над изучением неязыковых дисциплин, что подразумевало тесное соприкосновение с иноязычной культурой. На факультативных занятиях, помимо театральных постановок, практиковали вокал, выразительное чтение. Более того, была допустима организация учебных заграничных экскурсий. Подходы были направлены на постижение культурных западных традиций «изнутри», погружение в иноязычную культуру в ущерб российским ценностям. Однако за эстетическим удовольствием от заграничной поездки, которому приписывали культууроформирующую функцию, скрывалась опасность переориентации ценностей у молодого поколения, психика которых еще достаточно гибкая, чтобы противиться влиянию Запада. Воспитание патриота своей Родины, привитие любви к Отечеству возможно исключительно с опорой на русские традиции и ценности. В этой связи генерал-губернатор Москвы во время наполеоновского нашествия граф Федор Васильевич Ростопчин к наивысшей добродетели относил служение Родине как в действиях, так и в помыслах своих и даже не допускал возможности воспитания с опорой на западные образцы. Ф. В. Ростопчин указывал на преданность предков Отечеству при полном отсутствии в их воспитании французского языка [10]. Федор Васильевич полагал, что в вопросах воспитания должны обращаться к опыту прародителей – патриотов своей Родины в душе, но никак не к врагу, который, потерпев поражение в войне, задумал получить над русскими полную власть, а затем и вовсе истребить народ.

Как полагал граф Мордвинов, русский язык – главное богатство, главная ценность и главный ресурс. На современном этапе иноязычного обучения русский язык может поспособствовать эффективному изучению иностранного. Родной язык позволяет ознакомиться с новым иноязычным материалом, выступает способом проверки усвоения содержания материала, представленного на иностранном языке, способствует пониманию основ грамматики и грамматических особенностей изучаемого языка, является эффективным средством при объяснении устойчивых выражений, смысл которых сложно поддается восприятию [3, с. 36]. Системное использование русского языка при иноязычном обучении способствует успешному усвоению курса и при этом формирует особое отношение к родному языку, подчеркивая его ценность и важность. Подобная методика

преследует одновременно две цели: изучение иностранного языка и формирование национальной идентичности [7], что соотносится с задачами, поставленными на законодательном уровне.

Список литературы

1. **Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года** : утв. распоряжением Правительства РФ : № 996-р от 29 мая 2015 г. – Текст : электронный // Правительство России : офиц. сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 12.09.2024).
2. **Архив графов Мордвиновых** : в 10 т. Т. 4 / предисл. и примеч. В. А. Бильбасова. – Санкт-Петербург : тип. И. Н. Скороходова, 1902. – L, 676 с. – URL: <http://elibrary.shpl.ru/ru/nodes/10338-t-4-1902#mode/inspect/page/459/zoom/5> (дата обращения: 03.07.2024). – Текст : электронный.
3. **Вессарт, О. В.** Использование ресурсов русского языка в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе / О. В. Вессарт // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – № 1. – С. 34–41.
4. **Ветчинова, М. Н.** Иноязычное образование в гимназиях России в XIX веке / М. Н. Ветчинов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2006. – № 2. – URL: <http://file:///C:/Users/Admin/Downloads/inoyazychnoe-obrazovanie-v-gimnaziyah-rossii-v-xix-veke.pdf> (дата обращения: 12.09.2024).
5. **Дживелегов, А. Г.** Отечественная война и русское общество: 1812–1912 : в 7 т. Т. 1 / ред. А. К. Дживелегова [и др.]. – Юбил. изд. – Москва : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1912. – VIII, 235 с.
6. **Камызина, А. В.** Основные вехи иноязычной подготовки в отечественном образовании XVIII начала XX вв. / А. В. Камызина // Наука. Инновации. Технологии. – 2007. – № 50. – С. 43–47.
7. **Колобкова, А. А.** Аспект российской национальной идентичности в ценностной мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе / А. А. Колобкова // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 2-2. – С. 669–676.
8. **Колобкова, А. А.** Влияние Отечественной войны 1812 года на лингвистическое образование в России / А. А. Колобкова // Мир науки, культуры, образования – 2020. – № 3 (82). – С. 53–54.
9. **Манифест от 1 января 1816 г. «О благополучном окончании войны с французами и об изъявлении Высочайшей признательности к верноподданному народу, за оказанные в продолжение войны подвиги».** – Текст : электронный // ГАРАНТ : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/58102503/> (дата обращения: 12.01.2023).
10. **Ростопчин, Ф. В.** Мысли вслух на Красном крыльце : с приложением письма Силы Андреевича Богатырева к одному приятелю в Москве / Ф. В. Ростопчин. – Москва : Тип. Платона Бекетова, 1807. – 16 с.
11. **Ржеуцкий, В. С.** Московские французы в 1812 году и создание образа врага / В. С. Ростопчин. – Текст : электронный // История: электронный научно-образовательный журнал. – 2012. – Т. 3, вып. 4(12). – С. 314–335. – URL: <https://annuaire-fr.narod.ru/statji/FE2012/Rzheutsky.pdf> (дата обращения: 12.09.2024).
12. **Figes, O.** *Natasha's dance: A cultural history of Russia* / Orlando Figes. – N. Y. : Metropolitan Books, 2002. – XXXIV, 728 p.

Коломойцев Юрий Алексеевич
к. пед. наук, ст. преподаватель кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
juriy100@mail.ru

Специфические особенности подготовки магистров в системе музыкально-педагогического образования

В статье рассматриваются специфические особенности подготовки магистров музыкально-педагогического профиля. Анализируются проблемные вопросы относительно основных направлений профессиональной подготовки студентов магистерского уровня. Раскрываются теоретические аспекты организации учебного процесса в единстве профессионального, научно-исследовательского и педагогического компонентов подготовки магистров.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компоненты подготовки, профессиональная культура, профилизация, магистрант.

Современные процессы глобализации и информационной революции, утверждение рыночных отношений, расширение и углубление международных контактов требуют модернизации системы образования, основные ориентиры, которой обеспечиваются внедрением гуманистических приоритетов, опорой на национальные основы развития личности, актуализацией личностно-социальных подходов к обучению, соблюдением принципа культуросообразности, достижением оптимального баланса между познавательной, оценочной, творческой сферами обучающей деятельности студентов. В Законе Российской Федерации «Об образовании» подчёркивается, что главная задача современной системы образования состоит в формировании у учащихся адекватной современному уровню и уровню образовательных программ (ступени обучения) картины мира, и обеспечение тем самым интеграции личности в системы мировой и национальной культур [4].

Цель статьи заключается в рассмотрении специфических особенностей содержания и организационно-методического обеспечения учебного процесса в магистратуре музыкально-педагогического профиля.

Проблема профессиональной подготовки нашла глубокое и систематизированное воплощение в научной литературе, а именно: методологические основы образования как культурообразного процесса отражены в научных концепциях А. Г. Асмолова, Е. П. Белозерцева, В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, Г. Д. Дмитриева, Н. Б. Крыловой и др.; положения педагогической науки по проблеме педагогического профессионализма разработаны в научных работах Л. А. Беляева, О. С. Газман, Б. Т. Лихачева, Н. Е. Щурковой и др. Ведущие аспекты подготовки педагогов художественного профиля изложены в исследованиях Э. Б. Абдуллина, Е. И. Артамоновой, Е. В. Бережновой, Е. Н. Богданова, М. Я. Виленского, В. А. Комелиной, М. М. Левина, и других.

Фундаментальные положения теории систем и их развития отражены в научных работах учёных: А. И. Арнольдов, М. М. Бахтин, Г. П. Выжлецов, П. С. Гуревич, М. С. Каган, Л. Н. Коган, В. А. Конев, Ю. М. Лотман, Э. С. Маркарян, В. М. Розин, Э. С. Соколов, М. Б. Туровский, Й. Хейзинга, М. Шелер и других. Структура содержания обучения изложена в научных концепциях Б. С. Гершунского, В. С. Леднёва, И. Я. Лернер. Ведущие направления организации учебного процесса в высшей школе рассматриваются в исследованиях О. А. Абдуллиной, С. И. Архангельского, С. А. Сысоевой, В. Ф. Шаталова и других.

Анализ методологической и методической литературы по изучаемой теме, а также изучение практического опыта организации учебного процесса на магистерском уровне позволяет сделать вывод, что у многочисленных и весомых теоретическими и прикладными результатами приобретения педагогической науки вне внимания учёных остаётся проблема комплексного исследования теории и практики магистерской подготовки в единстве трёх её компонентов: профессионального, практического и научно-исследовательского.

В решении указанных выше проблемных вопросов нами были разработаны и обоснованы теоретико-методологические основы подготовки специалистов магистерского уровня.

Обеспечение единства познавательно-поисковой, оценочной и творческой деятельности магистрантов в нашем исследовании рассматривается в контексте формирования профессиональной культуры магистрантов.

Определяя специфическую особенность каждой из разновидностей деятельности, мы не противопоставляем их как исключаящие друг друга. Единство их обеспечено системным характером функционирования в учебном процессе. Познавательная деятельность предполагает возможности для оценки полученной информации, при реализации творческих подходов магистрантов по овладению определёнными знаниями. Оценочные действия не могут не сопровождать процессы познания и творчества. Творческие подходы, в свою очередь, существенно обогащают познавательную деятельность, а также создают условия для продуктивной оценки результатов познания.

Познавательная, оценочная и творческая деятельность модифицируются в информационно-познавательный, интерпретационный и деятельно-творческий компоненты профессиональной подготовки магистров [2, с. 77].

Информационно-познавательный компонент предполагает накопление художественной, педагогической и научно-практической информации в единстве с овладением магистрантами фундаментальными знаниями в каждом из направлений.

В процессе познавательно-поисковой деятельности магистрантов развиваются адекватные им учебно-познавательные и поисковые мотивы. Они связаны с потребностью в усвоении соответствующих знаний и обобщённых способов действий в отрасли искусства, педагогики и исследовательской деятельности студентов магистратуры.

Большое значение мы придаём усовершенствованию процесса активизации самостоятельного поиска, который должен состоять в:

- тесной связи содержания учебного материала с научной информацией;
- обеспечении возможности самостоятельно выяснять и определять рациональные способы выполнения учебно-познавательных задач, реализовывать связь содержания учебной информации с практическим опытом;
- стимулировании познавательно-поисковой деятельности, разработке средств и приёмов её организации [1, с. 238].

Специфическим содержанием интерпретационно-оценочного (аналитического) компонента становления профессиональной культуры магистрантов является обеспечение их особого отношения к обучению, сущность которого заключается в формировании способности магистрантов к овладению различными способами оценивания в разновидностях профессиональной деятельности, а именно: научно-исследовательской, профессиональной, педагогической.

Оценочно-интерпретационный компонент подготовки предполагает побуждение студентов магистратуры к оценке и мыслительной интерпретации учебно-практических действий и операций, стимулирующих магистрантов к определению способа продуктивного выполнения учебно-профессиональных задач. Деятельно-творческий компонент предполагает активизацию практической деятельности, приобретение реального опыта магистрантов в области искусства, преподавательской и научно-исследовательской работы, формирование умений и навыков в соответствующих направлениях обучения [3, с. 42].

Подготовка магистров музыкально-педагогического профиля, кроме профессионального своеобразия, должна предусматривать взаимодействие с установившимися в обществе наиболее существенными культурными ценностями. Сущность культурологического взаимодействия и педагогического аспектов подготовки магистров состоит в том, что общекультурное развитие личности обуславливает, прежде всего, выбор профессии, в данном случае, педагогической. Кроме того, развитие педагогического мастерства магистрантов находится под непосредственным влиянием их культурологических ориентиров.

Написание выпускной магистерской работы также в значительной степени основывается на культурологических началах, касающихся выбора темы, характера её научной разработки, выявления профессионально-педагогической компетентности, особенностей описания теоретических и экспериментальных результатов исследований.

В целом, трактовка в исследовании культурологического компонента подготовки в широком смысле, а именно, как педагогически организованного процесса освоения магистрантами общекультурного опыта человечества – позволяет привлечь студентов к культурно детермини-

рованными путям решения задач профессионального становления магистрантов в единстве трёх компонентов: профессионального, педагогического, научно-исследовательского.

Специфика построения учебного процесса в магистратуре предполагает взаимосвязь актуализации уже приобретённого опыта в процессе предыдущего обучения студентов с задачами последующих этапов их профессионального становления в контексте общественных потребностей. Опыт на предварительно приобретённый опыт трактуется в нашем исследовании как актуализация потенциальных возможностей студентов в направлениях профессиональной, педагогической и исследовательской деятельности, обусловленными мотивами обучения на более высоком уровне.

Учёт потребностей дальнейшего развития магистрантов выступает как система профессионально-прогностического направления учебного процесса. Эти прогностические тенденции предопределяются как потребностями будущей деятельности магистрантов, так и особенностями общественного развития музыкально-педагогического образования.

Отметим, что учёт существующего учебного опыта и потребностей профессионального становления студентов тесно взаимодействуют в учебном процессе магистратуры.

Профилизация музыкально-профессиональной подготовки создаёт основу для обеспечения потребностей будущей преподавательской деятельности магистрантов в одной из отраслей музыкального искусства, а именно: историко-теоретической, исполнительской, методической, воспитательной. В определении этого положения мы опирались на теоретическое обоснование профилизации как процесса, происходящего в пределах определённой музыкальной специальности и, который, предполагает достижение высокого уровня компетентности магистрантов.

Целевая направленность на будущую преподавательскую работу предполагает педагогическую проекцию учебного материала, его смысловое согласование с потребностям предстоящей работы магистрантов. Обеспечение интеграционных процессов в музыкальном и общехудожественном образовании магистрантов рассматривается в контексте взаимообусловленности процессов развития общей компетентности и усовершенствования музыкально-педагогической подготовки студентов [5, с. 328].

Организуя процесс художественного восприятия, закрепляя теоретические знания в процессе анализа художественного произведения, преподаватель музыкальных дисциплин опирается на знание магистрантов в области смежных искусств, использует опыт глубокого познания общих законов художественного творчества, с целью влияния на усовершенствование музыкальной подготовки будущих специалистов.

Таким образом, содержательное наполнение обучения в магистратуре, основываясь на признанных достижениях в профессиональной подготовке, должно ориентироваться на современные приоритетные направления в обновлении музыкально-педагогического образования.

В заключение отметим, что дальнейшие перспективные направления исследований в отрасли очерченной проблемы должны освещать вопросы разработки эффективных методик обеспечения самостоятельно-творческих проявлений студентов магистратуры в процессе обучения, то есть внедрение вариативно-индивидуализированных подходов в профессиональной подготовке будущих учителей музыки.

Список литературы

1. **Горбунова, И. Б.** Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования / И. Б. Горбунова, М. С. Заливадный, И. О. Товпич // Научное мнение. – 2014. – № 8. – С. 237–240.
2. **Мухаметзянова, Ф. Г.** Современные подходы к моделированию магистерского уровня подготовки студентов / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. Р. Хайрутдинов, Н. А. Сигачёва // Человек и образование. – 2017. – № 2 (51). – С. 75–78.
3. **Роботова, А. С.** О смысле магистратуры: размышления преподавателя / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 40–43.
4. **Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»** : № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. (последняя ред.). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.01.2023).
5. **Федотова, Т. Ю.** Интегративные связи в преподавании дисциплин музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов / Т. Ю. Федотова, И. Д. Немировская // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8, № 3. – С. 327–330.

Кондратенко Анна Павловна,
канд. пед. наук, доцент,
директор Института музыкального
и художественного образования
имени Джульетты Якубович
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
annakondratenko@rambler.ru

Воспитание студенческой молодежи средствами искусства: системный подход

Статья посвящена решению некоторых аспектов проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства с позиции системного подхода, выявлению специфики духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи; анализу приоритетных направлений деятельности Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета по разработке содержания, форм и методов духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: системный подход, духовно-нравственное воспитание, искусство, духовно-нравственные ценности, педагогика искусства.

Образование – одна из важнейших сфер деятельности человека и определяющий фактор развития современной России. Основной целью образования является формирование высокодуховной, интеллектуально и физически развитой личности, способной самостоятельно мыслить, генерировать оригинальные идеи, принимать смелые нестандартные решения.

Сегодня духовно-нравственные ценности российского народа стали объектом пропаганды и лжи. Изменение понимания сущности духовности, агрессивная информационная среда, влияние «массовой культуры» привело к возникновению кризисных явлений в обществе и сказалось на развитии личностных качеств, определяющих человеческую сущность: способности к состраданию и милосердию, к самостоятельному мышлению и принятию решений, творчеству и созиданию.

Информационная агрессия против России усиливает внимание к воспитанию студенческой молодежи и обуславливает поиск механизмов проектирования духовно-нравственного развития личности. Президент РФ Владимир Путин в ходе общения с финалистами всероссийского конкурса «Учитель года» в январе 2023 года подчеркнул, что воспитание должно стать ключевым вопросом всей образовательной системы [4]. Таким образом, проблему духовно-нравственного воспитания без преувеличения можно считать одной из самых приоритетных, от решения которой в значительной степени зависит будущее молодого поколения, уровень его духовного развития и жизненной самореализации.

Способность аналитически мыслить, более углубленно воспринимать окружающий мир позволяет молодежи вырабатывать свое, особое отношение к природной и общественной среде, критически относиться к явлениям жизни, задумываться о своем месте в сложном, многогранном мире. По мнению В. О. Зинченко, профессиональное воспитание должно отражать основное содержание профессиональной деятельности, ее роль и место в развитии общества, целостную систему ценностей, правил, норм поведения, культурных образцов, характерных не только для конкретной профессиональной сферы, но и общества в целом [2, с. 24]. Соглашаясь с мнением ученого, подчеркнем, что все пространство современного образования и педагогической деятельности должно стать воспитывающим, построенным на ценностях традиционной культуры, отвечающим потребностям формирования личности и направленным на развитие телесно, душевно (психически) и духовно здорового человека.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества, страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека.

Именно педагогика призвана отвечать на запросы времени, определяя такие формы и методы воспитания, которые конструктивно влияли бы на формирование духовности молодых людей. По мнению Г. А. Кирмач, необходимость создания системы духовно-нравственного воспитания в системе высшего образования объясняется спецификой подготовки специалистов, формированием их мировоззрения и правильного отношения к миру, природе, своей деятельности и к другому человеку [3, с. 31].

Системный подход к воспитанию связан с созданием установок на самостоятельность, свободу выбора, достижение личностных результатов, т. е. с деятельностью как средством становления и развития субъектности личности (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова). Интеграция искусства в систему духовно-нравственного воспитания позволяет создать уникальную образовательную среду, в которой студенты становятся активными участниками деятельности, развивая критическое мышление и творческий подход к решению проблем. Искусство в своей многогранности способствует развитию всесторонней личности, способной мыслить в широкой перспективе и принимать вызовы современности, отражая не только культурные и исторические реалии, но и позволяя углубиться в философские и психологические аспекты человеческого бытия.

Целью статьи является анализ решения проблем духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства, что предусматривает реализацию следующих задач:

- выявление специфики духовно-нравственного воспитания и образования молодежи;
- анализ приоритетных направлений деятельности Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета по разработке содержания, форм и методов духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Под духовно-нравственным воспитанием ученые понимают процесс содействия духовному становлению человека, формированию у него нравственных чувств, нравственного облика, нравственной позиции, нравственного поведения в целях подготовки к активному участию в жизни общества (С. А. Ефименкова, Г. А. Кирмач, А. В. Крестовский, В. А. Беловолов).

Специфика духовно-нравственного воспитания и образования молодежи средствами искусства заключается в необходимости интеграции художественного и духовно-нравственного содержания образования, реализации принципов педагогики искусства (Б. П. Юсов, Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, Л. Г. Савенкова, Е. Ф. Командышко), среди которых: приобщение к искусству как к культуре духовной, воспитание культуры творческой личности, активизация мотивационно-потребностной сферы личности.

Мы исходим из того, что общение с искусством представляет собой особый тип духовного взаимодействия, которое стимулирует активность личности, провоцируя акт сотворчества (М. М. Бахтин, А. Н. Леонтьев, М. С. Каган). Являясь своего рода инструментом самовыражения, художественное общение является значительным фактором становления духовного опыта личности. Интеграция искусства в образовательные процессы открывает новые горизонты для развития креативности и инновационного мышления личности, что является необходимым условием существования современного общества. Искусство не только запечатлевает яркие моменты и эмоции, но и служит площадкой для обсуждения актуальных проблем, формируя у студентов аналитические навыки и эмоциональную зрелость. Таким образом, интеграция искусства в образовательный процесс создает богатую почву для формирования гармоничной личности, способной воспринимать мир во всем его разнообразии.

Одним из приоритетных направлений деятельности Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович является разработка содержания, форм и методов духовно-нравственного воспитания и образования молодежи средствами искусства, что способствует формированию целостного мировоззрения студенческой молодежи, созданию нравственно и эстетически полноценной среды общения с искусством во всем многообразии его видов.

Система духовно-нравственного воспитания в Институте музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович реализуется с использованием различных организационных форм:

1. *Духовно-нравственное воспитание в процессе изучения профильных дисциплин*, которое осуществляется путем расширения и углубления в содержании лекционных и практических занятий духовно-нравственных аспектов. Так, дисциплины социально-гуманитарного, психолого-педагогического модуля и модуля воспитательной деятельности, среди которых «История педагогики», «Основы педагогического мастерства», «История и культура Донбасса», «История

родного края», «Религиоведение», «Культурология» имеют значительный потенциал для духовного, нравственно-эстетического, творческого развития студентов. В процессе изучения этих дисциплин формируются гуманистические качества личности, гражданское самосознание, активное творческое отношение к окружающему миру, общекультурная компетентность. Подчеркнем, что освоение эстетических ценностей, заключенных в явлениях художественной культуры, всегда сопровождается духовной-эмоциональной активностью сознания личности, в этом заключается сущность воздействия искусства на человека. В произведениях искусства содержится духовно-эстетическая ценность, которая и определяет оценочную реакцию человека в ситуации встречи с искусством, сопровождающуюся эмоциональной окраской. Таким образом, эстетические и художественные ценности стимулируют становление целостной личности, развивают интеллект человека, его образное мышление, воображение, эстетический вкус, эмоциональную культуру, духовный мир, что значительно обогащает познавательный процесс учебной деятельности студентов.

К сожалению, в последние годы происходило постепенное отчуждение искусства от человека: искусство теряло свое содержание, превращаясь в наружное средство воспитания, которое можно «приложить» к любым другим воспитательным воздействиям. Отсюда формировалось осознание искусства как «усилителя», «катализатора» других воспитательных воздействий [5, с. 119]. Мы полностью разделяем позицию ученых Института художественного образования и культурологии Российской академии образования о том, что упрощенно-практическое использование искусства как средства воспитания влечет за собой потерю его высочайшего назначения, преобразование его в иллюстрацию актуальных явлений, в их «образное подтверждение» (Л. В. Школяр, Н. В. Курбатова).

Соглашаясь с позицией ученых, подчеркнем, что истинное назначение искусства – не просто «отображать», а выражать суть явления в его эмоционально-нравственных оценках. Искусство, используя смысловую символику образов, открывает реальность в таких категориях, как добро и зло, жизнь и смерть, любовь и ненависть и т. д., оценивает реальность на категориальном уровне: возвышенное и низкое, красивое и отвратительное, смешное и трагическое. Таким образом, искусство не только характеризует диалог эпох, но и способствует возникновению диалога человека с самим собой, со своим «Я», стимулирует познание собственного духовного мира, а, значит, и духовного мира других людей.

Одним из средств духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи является музыкальное искусство как уникальный источник сохранения духовно-культурных связей поколений. В нем в концентрированной форме выражены нравственные идеалы и ценности, которые являются важнейшим источником духовно-нравственного воспитания личности. Без духовного аспекта нельзя понять суть музыки И. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, М. Глинки, П. Чайковского, С. Рахманинова. Деятельность творческих коллективов Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович – смешанного хора, фольклорного коллектива «Светлоград», инструментального ансамбля «Каданс» вносит свой вклад в духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения и является одним из средств музыкально-творческого и личностного развития.

2. Духовно-нравственное воспитание в процессе практического обучения студентов. Так, основными целями культурно-просветительского центра «Педагогическая филармония» являются:

- популяризация музыкального академического искусства среди общественности путем привлечения педагогов и студентов к проведению мероприятий художественно-творческого характера (концертов, мастер-классов, лекториев, семинаров и пр.);
- формирование духовности, общей культуры и эстетического воспитания слушателей;
- расширение музыкально-эстетического кругозора слушательской аудитории;
- повышение качества художественно-эстетического образования.

3. Духовно-нравственное воспитание в процессе дополнительного профессионального образования и воспитания – организация работы кружков и студий художественно-эстетической направленности с приоритетом духовно-нравственного воспитания личности. Среди форм духовно-нравственного воспитания выделим проведение мастер-классов, организацию выставок художественных работ, просветительские мероприятия.

4. Обеспечение преемственности «Школа – ВУЗ» в духовно-нравственном воспитании. Институт музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович развивает сеть профориентационной работы, связанную с творческой направленностью и выявлением одаренных детей, начиная с раннего возраста. С этой целью проводятся встречи и концертные

выступления, презентации Института в рамках проекта «Педкласс в гостях у Педвуза», профессиональные пробы для обучающихся в рамках реализации проекта «Билет в будущее» Федерального проекта «Успех каждого ребенка» Национального проекта «Образование». Обеспечение преемственности «Школа – ВУЗ» в духовно-нравственном воспитании происходит также в рамках организации творческих мероприятий (открытый вокально-хоровой фестиваль-конкурс «Созвучие юных сердец», фестиваль изобразительного и декоративно-прикладного искусства «Шаг к творчеству», культурно-просветительский проект «Разговор о важном»).

5. *Организация творческих мероприятий, конкурсов-проектов, направленных на решение проблем духовного, нравственного и патриотического воспитания молодежи*, в частности: торжественное открытие экспозиции, посвященной участникам СВО – преподавателями и студентам Института; «Разговор о важном» на тему: «Спасибо, земляки» при участии группы «123 полк»; концерт, посвященный Дню факультета «И снова на душе светло!»; культурно-просветительские проекты «Музыкальное кафе» и «Разговор о важном» и др.

Организация подобных мероприятий способствует формированию нравственной, профессиональной и жизненной позиции молодежи на принципах творческого взаимодействия, при реализации которых становятся возможными отношения сотворчества, сопонимания, соосмысления, соощенки, необходимые в общении с искусством. При этом, у участников творческого процесса вырабатывается особое отношение к истории, обществу, собственному бытию. Духовно-нравственное воспитание выступает, таким образом, ключевым компонентом целостного воспитания личности и находит отражение в нравственном сознании, поведении и духовных потребностях студенческой молодежи.

Подводя итоги вышесказанному, подчеркнем:

– актуальность исследования проблем духовно-нравственного воспитания современной молодежи обусловлена общими тенденциями развития как современного общества, так и педагогической науки и практики, требованиями государства к высокому профессиональному уровню личности будущего педагога, ее духовным качествам, ценностным ориентациям, идеалам и убеждениям;

– основу духовно-нравственной позиции будущего педагога должно составлять позитивное восприятие себя и других людей, оптимистическое восприятие окружающего мира, что соответствует современной цели воспитания – созданию условий для духовного развития личности, содействию ее самоопределению и самореализации;

– многообразие организационных форм обеспечивает широкую вариативность путей, средств и методов духовно-нравственного воспитания молодежи.

Список литературы

1. **Воспитательная деятельность в вузе: современные подходы** : монография / под. общ. ред. А. В. Пономарева ; М-во науки и высш. образования РФ, Уральский федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2022. – 344 с.
2. **Зинченко, В. О.** Профессиональное воспитание как фактор становления социально ответственной личности современного специалиста / В. О. Зинченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (164) : Пед. науки. Филол. науки. – С. 22–29.
3. **Кирмач, Г. А.** Проблемы духовно-нравственного воспитания в процессе профессиональной подготовки / Г. А. Кирмач // Социализация подрастающего поколения в условиях реальной и цифровой среды : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 21–22 апр. 2023 г., Курск / отв. ред. С. И. Беленцов. – Курск, 2023. – С. 30–35.
4. **Путин назвал воспитание ключевым вопросом образовательной системы.** – Текст : электронный // Вести.Ru : [сайт]. – URL: <https://www.vesti.ru/article/3584713?ysclid=m2i3b7tkke6728350983> (дата обращения: 21.10.24).
5. **Школяр, Л. В.** Тенденции и перспективы раскрытия творческого потенциала молодежи / Л. В. Школяр // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 2 (64). – С. 118–123.

Кравчишина Елена Александровна,
к. пед. наук, доцент кафедры дефектологии и
психологической коррекции,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
elena.kravchyshyna@mail.ru

Катарсисное воспитание будущих педагогов

В статье затронута проблема катарсисного воспитания будущих педагогов. Раскрыта сущность понятий «гуманистический подход», «катарсис» и «катарсисная педагогика». В исследовании указано, что одним из наиболее эффективных средств успешной реализации идей катарсисной педагогики, в частности катарсисного воспитания как средства формирования гуманистических качеств будущего педагога, является арт-педагогика. Автором представлена методическая модель воспитательного мероприятия для студентов 1-2 курсов педагогических специальностей.

Ключевые слова: катарсис, катарсисное воспитание, будущие педагоги, гуманистический подход, катарсисная педагогика, арт-педагогика.

Приоритетной задачей современной системы образования в России является широкомасштабная реализация не только компетентностного, практико-ориентированного, технологического подходов к процессу профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности воспитателей дошкольных образовательных организаций, учителей начальных классов и учителей-логопедов, которые бесспорно являются важными, но и гуманистического подхода к организации целостного педагогического процесса, охватывающего все сферы влияния на формирование личности будущих специалистов в учреждениях высшего образования.

Гуманистический подход – это концентрация внимания на формировании духовной культуры будущего педагога, которая органично сочетает развитую интеллектуально-познавательную, эмоционально-чувственную, морально-эстетическую сферы личности. Актуализация этого направления профессиональной подготовки связана с реализацией задачи, которая ёмко сформулирована выдающимся педагогом В. А. Сухомлинским: «Чтобы стать настоящим воспитателем, любить детей, уважать в ребенке личность, необходимо всесторонне овладеть принципами гуманистической педагогики, которые заключаются в воспитании гуманизма и человечности, доброты, потребности в служении людям, радости самоотдачи, а затем успешно их реализовывать в образовательной практике. Обращение к сердцу и разуму ребенка, а не попытки поучать, указывать ему, распоряжаться им, является лучшим психологически совершенным инструментом, который всегда срабатывает, вызывает отклик детской души, желание стать лучшим» [4].

Следует отметить, что обеспечение воспитания у будущего педагога уважения к личности воспитанника независимо от его возраста, осознание сложности его внутреннего мира и необходимости ответственного отношения к судьбе ребенка, признание права ученика быть субъектом учебного процесса, носителем собственной активности и воли – краеугольный камень профессиональной подготовки современного педагога.

Одним из важных средств решения этой сложной задачи является катарсисное воспитание студентов, ключевым понятием которого является понятие катарсиса как «целостного, эмоционально насыщенного, динамичного состояния личности, выражающего наивысшую степень ее духовной организации и возникающего в результате очищения, усложнения и повышения ее ценностей и идеалов до уровня социально значимых, национальных, общечеловеческих» [2, с. 128].

Уникальная природа катарсиса и функционирование его в контексте различных форм человеческого сознания позволяет трактовать этот феномен как педагогическое явление, а именно как: принцип воспитания и обучения; поливалентную функцию целостного педагогического процесса (воспитательную, психотерапевтическую, фасилитативную, гедонистическую); метод эмоционально-эстетического индивидуально-личностного воздействия на духовную сферу личности.

Катарсисная педагогика, по мнению широкого круга исследователей, предполагает целенаправленное, последовательное моделирование эффекта катарсиса в образовательном процессе, создание педагогических технологий, основанных на контрастных духовных состояниях

личности, на сопоставлении различных мировоззренческих позиций, моральных принципов, эмоциональных переживаний и тому подобное. Катарсические состояния направляют сознание, чувства и поведение человека подражать высоким, социально значимым духовно-культурным ценностям, в частности русскому народу.

Катарсис интегрирует в себе эмоциональный, интеллектуальный, моральный, эстетический компоненты, обеспечивающие целостное воздействие на духовный мир личности будущего педагога, способствующие усвоению общечеловеческих ценностей благодаря механизмам «очищения», «возвышения», «просветления» [2, с. 130].

В современных условиях одним из наиболее эффективных средств успешной реализации идей катарсической педагогики, в частности катарсического воспитания как средства формирования гуманистических качеств будущего педагога, является арт-педагогика, которая по своей сути является гуманитарной арт-педагогической технологией.

Арт-педагогика – это межпредметная (синтетическая) образовательная отрасль, направленная на решение задач личностно-ориентированного и гуманистического воспитания личности, частности будущих студентов педагогических специальностей. Термин арт-педагогика появился недавно, в середине прошлого века, как современное инновационное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы использования искусства, как классического, так и народного, а также художественной деятельности для решения педагогических задач [3, с. 128].

По мнению известных исследователей (В. П. Анисимов, О. С. Булатова, Ж. С. Валеева, Н. Ю. Сергеева, Н. Ю. Шумакова и др.) арт-педагогика, прежде всего, является синтезом искусства и педагогики, который обеспечивают процесс духовного развития специалиста, и направляет его на формирование основ духовной культуры личности через творческую деятельность. По их мнению, искусство является уникальным средством воздействия на личность, обеспечивающим творческую и индивидуально-личностную направленность образования, и становится важным компонентом [1].

Художественная составляющая, по мнению М. С. Кагана, «очеловечивает» процесс воспитания молодого поколения. Усилению образовательно-воспитательного потенциала художественного влияния способствует использование комплекса различных видов искусства – художественного слова, музыки, изобразительного искусства и тому подобное.

В исследованиях современных ученых особый акцент придается возможностям именно комплекса искусств, в контексте развития эмоционально-чувственной сферы, определению ценностных ориентаций студенческой молодежи, становлению высокого уровня человечности и творчества будущих специалистов, духовных потребностей, формированию художественно-эстетической культуры, эстетических и духовно-нравственных идеалов.

Анализ психолого-педагогической литературы (Б. Г. Ананьев, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) показал, что одним из эффективных путей формирования гуманистической направленности личности, духовной культуры будущих воспитателей и учителей является ознакомление их с образом педагога средствами комплекса искусств на основе реализации методики катарсического воспитания.

Так, благодаря произведениям искусства в сознании человека закрепляются модели и образы поведения, вследствие чего меняются его взгляды на окружающий мир, появляется потребность видеть прекрасное в обыденном и привычном. В свою очередь, значимость искусства в социуме детерминируется уровнем влияния художественных образов на внутренний мир человека, на все направления его социальной деятельности.

Приведем в качестве примера методическую модель воспитательного мероприятия для студентов 1–2 курсов педагогических специальностей.

Тема: Педагогическая система Януша Корчака – Храм Любви для Ребенка.

Форма проведения: катарсическое воспитательное мероприятие с использованием комплекса искусств.

Лейтмотив воспитательного мероприятия: педагогическое Евангелие Януша Корчака: Педагог, направляя жизнь детей, держит в руках их судьбу, согревает их души, оберегает от обид и невзгод и умирает вместе с ними.

Методическое сопровождение: портрет Я. Корчака, мультимедийная презентация педагогической системы Я. Корчака, фрагмент из фильма «Корчак», записи классических и современных музыкальных произведений (Ф. Лист «Грезы Любви», В. А. Моцарт «Реквием рек», Э. Л. Уэббер «Память»), запись

детского оркестра губных гармошек; раздаточный материал для создания памятных педагогических открыток.

Стимулирующий материал: рассказ «История одного подарка».

Януш Корчак пытался скрасить жизнь сирот маленькими подарками. Он всегда носил с собой безделушки, чтобы дарить их детям. Одним из таких подарков была губная гармошка, которая спасла воспитанника Корчака от смерти в Освенциме.

«Совсем малышом Шмулик Гоголь осиротел и попал в «Дом сирот» для еврейских детей, который основал Я. Корчак в Варшаве. Шмуэль мечтал о хромированной губной гармошке, которую получил от Корчака на свой седьмой день рождения в 1939 году. Подаренная гармошка стала для Шмуэля профессиональным инструментом в оркестре при крематории в Освенциме и спасла ему жизнь. Когда узнали, что заморыш умеет играть на гармошке, его включили в лагерный оркестр, который перед крематорием играл марш для тех, кто шел на смерть. Только малыш крепко жмурился, чтобы не видеть происходящего вокруг.

Мальчик выжил и в память о своем воспитателе Я. Корчаке основал единственный в мире детский оркестр, в котором все музыканты играли только на губных гармошках. До конца жизни Шмуэль, играя, закрывал глаза».

Особенность катарсисного воспитательного мероприятия заключается в построении своеобразной эмоциональной партитуры воспитательного воздействия средствами комплекса искусств: первый этап – открытие чувств (информации о жизненном пути педагога, его достижениях; видеофильм; музыка Ф. Листа); второй этап – нарастание чувства тревоги, беспокойства (информация о пребывании Корчака с детьми в концлагере; фоторепродукция памятника Корчаку с детьми в Трешлинке; музыка В. А. Моцарта); третий этап – глубокое душевное переживание, чувство вины, печали (рассказ «История одного подарка»; музыкальные сочинения для губной гармошки); четвертый этап-просветление, очищение, возвышение чувств, вера в победу добра (фотоколлаж счастливых детей с родителями, педагогами; картины природы; мелодия Э. Л. Уэббери «Память»; притча «Четыре свечи»).

В завершение студентам было предложено подготовить и презентовать педагогические открытки «Как любить ребенка» на основе гуманистических идей Я. Корчака: «Поддерживай мечты ребенка. Мечты – это его программа Жизни»; «Люби «неудобных» детей. Они – ферменты твоей совести, Тираны твоего терпения; «Не отталкивай слабых телом и бедных духом детей. Взгляни внимательнее на тех ребятешек, которые стоят в стороне» и др.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что расширение видов и обогащение содержания катарсисной деятельности составляет главное условие формирования ценностной сферы личности. Именно поэтому, необходимо использовать духовный потенциал катарсических переживаний в различных формах работы со студентами педагогических специальностей, с целью накопления опыта ценностного отношения к миру, присущего различным социальным субъектам.

Таким образом, проблема общечеловеческих ценностей должна быть предметом активной комплексной разработки представителями различных наук, она имеет большое теоретическое и практическое значение, поскольку от ее результатов зависит четкость всех политических и гуманитарных программ, определяющих долгосрочное развитие человеческого общества. На базе высших духовных ценностей будет достигнуто истинное единство человечества, превращение его в гуманистическую «социальную Вселенную» (П. Сорокин).

Список литературы

1. **Анисимов, В. П.** Теоретические основы артпедагогика / В. П. Анисимов // Alma mater. – 2011. – № 10. – С. 25–28.
2. **Карпенко, И. М.** Катарсическая теория формирования духовной культуры учащейся молодежи / И. М. Карпенко // Динамизм социальных процессов в постсоветском обществе : материалы междунар. семинара / отв. ред. Л. Н. Синельникова. – Луганск ; Женева, 2000. – С. 127–142.
3. **Сергеева, Н. Ю.** Основы арт-педагогической деятельности : учебное пособие / Н. Ю. Сергеева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 234 с.
4. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский – 5-е изд. – Киев : Рад. школа, 1974. – 288 с.

Лаврентьева Зоя Ивановна,
д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии
Института истории, гуманитарного и социального образования,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск
lzi53@mail.ru

Аксиологические детерминанты создания советниками директоров единого российского воспитательного пространства детства

В статье раскрываются теоретико-методологические основания построения единого воспитательного пространства детства на принципах реализации российских национальных ценностей; показывается роль советников директоров по воспитанию в расширении и укреплении общероссийского воспитательного пространства; обосновываются механизмы создания советниками единого воспитательного пространства на основе аксиологических детерминант.

Ключевые слова: советник директора, воспитательное пространство, аксиология, национальные ценности, детские сообщества

Успехи военных на фронтах специальной военной операции стимулируют интенсивность поисков новых условий и способов интеграции освобожденных территорий в единое российское пространство. Приняты государственные программы социально-экономического развития новых регионов [5], к 2030 году поставлена задача достижения там качества жизни населения не ниже среднероссийских показателей [4]. Крепнут экономические связи, объединяются ресурсы, становятся бесшовными дороги и коммуникации, расширяются деловые и межличностные отношения, идет насыщенный обмен мнениями и идеями, набирает обороты дружеская поддержка и взаимовыручка, реализуются многочисленные совместные проекты и события.

Значительная роль в решении данной проблеме отводится образованию. В настоящее время на своей территории Российской Федерации, включая и вновь присоединившиеся регионы, действуют общие образовательные стандарты, реализуются единые учебные планы, школьные библиотеки насыщаются новыми учебниками, на основе российских технологических платформ происходит техническое перевооружение образовательного процесса. Происходит постоянный обмен опытом среди учителей, все активнее в общий образовательный процесс вовлекаются обучающиеся и их родители, подростки и молодежь мотивированы на знакомство со страной и своими сверстниками в разных уголках России. Постепенно складывается единое общероссийское образовательное пространство.

Новым импульсом, по задумке Министерства просвещения, Российского детско-юношеского центра и общероссийского движения детей и молодежи, формирования общероссийского образовательного пространства должно стать введение должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Смысл введения новой должности относительно формирования единого образовательного пространства заключается в том, чтобы наряду с общероссийскими обучающими программами актуализировать общероссийские воспитательные действия. Именно советникам директоров по воспитанию отводится роль организации воспитательного единства в России. В качестве ведущих механизмов объединения российских детей и молодежи в консолидированное сообщество выступают включение обучающихся в единовременные для всех образовательных организаций страны события, которые отмечаются в рамках памятных дат российской истории. Объединяющую роль играют так называемые дни единых действия, когда обучающиеся во всех образовательных организациях страны решают общие практические задачи. Это обеспечивает, с одной стороны, принадлежность детей и молодежи из разных регионов к сообществу единомышленников; с другой – осознание личного вклада в общее дело [1, с. 13].

Вместе с тем, анализ практики работы советников [1]; обобщение результатов ответов обучающихся о мотивах участия в общих событиях, где на первые места выдвигаются аргументы веселого времяпрепровождения, привлекательности компании сверстников, расширения

коммуникации [6]; обзор запросов самих советников о технологиях установления контактов и отношений между школами в разных регионах страны [3] показывает, что существует противоречие между установками на создание единого общероссийского воспитательного пространства и неразработанностью теоретико-методологических подходов реализации данной идеи в деятельности советников директоров по воспитанию.

С нашей точки зрения, в основе решения указанного противоречия может лежать переход от деятельностного к аксиологическому основанию создания советниками директоров единого российского воспитательного пространства.

Деятельностный подход в педагогике, как указывается в работах А. Н. Леонтьева, сосредоточивает внимание на мотивах участия в объединяющих действиях и на степени вовлеченности в активность. Безусловно, это очень важные показатели для организации воспитательной деятельности. Однако в современной ситуации, когда страна отстаивает суверенизацию и делает акцент на национальной специфике развития, воспитательное пространство не может основываться просто на активности. Активность должна приобретать определенный ценностный смысл. Такой ценностный смысл активности и возможность перевода мотива на ценностный результат и дает аксиологический взгляд на сущность общероссийского воспитательного пространства детства и на природу деятельности советника.

Аксиологический методологический подход заключается в переносе опоры на социокультурное значение ценностей. Именно данный теоретический постулат является основой рассмотрения воспитательного пространства, с одной стороны, как пространства детства (как социокультурной единицы исследования); с другой – как пространства детства на территории Российской Федерации (как социокультурной особенности едины исследования).

Советники директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями на сегодняшний день имеют правовые основания для определения ценностных детерминант создания единого общероссийского воспитательного пространства детства. Эти ценности определены в Указе Президента «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и могут рассматриваться как ориентиры для педагогических работников. Обобщенно их можно представить в виде магистральных направлений движения к единству: движемся по пути к отстаиванию ценности жизни и достоинства; по пути укрепления ценностей взаимопомощи, уважения, коллективизма; ориентируемся на ценности служения и защиты Отечества; признания важности семьи и созидательного труда. Миссия советника заключается в том, чтобы как навигатору донести эти детерминанты движения и удержать их в поле внимания педагогов современных образовательных организаций.

Аналогичные аксиологические детерминанты для самих обучающихся весьма ясно представлены в лозунге Общероссийского общественно-государственного Движения детей и молодежи «Движение первых»: добро и справедливость, полезность своей стране. Миссия советника в данном ракурсе заключается в том, чтобы стать навигатором продвижения этих ценностей среди детей и подростков, постоянно подчеркивать их важность и значение в процессе реализации воспитательных событий, учить обучающихся отстаивать общие ценности и на их основе строить отношения между детьми разных регионов.

Играя роль скреп между детским и педагогическим сообществом, советники «выставляют» координаты движения на понятном детском языке, постоянно подчеркивают ценностный смысл движения в одном направлении, координируют темп и поощряют выбор маршрута движения для каждого участника на общей дороге. Являясь скрепами между образовательными организациями, они вовлекают обучающихся и педагогов своей школы в дела и действия целостного детского сообщества страны. Образно можно представить, что советники малую родину своей школы встраивают в пространство большой родины, поднимают участников воспитательных событий своей школы до уровня общероссийского воспитательного пространства. Основанием для создания этой общероссийской сети воспитательных событий и являются признанные в современном российском обществе ценности.

В настоящее время можно назвать определенные механизмы создания советниками единого воспитательного пространства на основе аксиологических детерминант, ориентирующих и педагогов, и детей на специфические ценности Российской Федерации:

– Накопление большого объема данных о воспитательных событиях в открытых источниках. Современные IT-технологии, обработка данных с помощью искусственного интеллекта наглядно

демонстрирует и самим субъектам воспитательного пространства, и открытому социуму о *наполненности* российского пространства детства событиями, объединенными общими ценностями.

– Регулярная социальная связь участников общих событий. На больших общероссийских событиях происходит непосредственный контакт детей и подростков из разных регионов России. Размещение материалов отдельных образовательных организаций в социальных сетях под единым хеш-тегом позволяет всем остальным субъектам воспитательного пространства видеть результаты общей деятельности. Объективно формируется *заинтересованность* субъектов единого пространства на основе делимости общих ценностей.

– Создание внутри единого воспитательного пространства детских и детско-взрослых партнерских сообществ, объединенных общим интересом. Этому способствует участие в общероссийских конкурсах и организация углубленной деятельности в одном из направлений воспитательной работы. В результате *крепнут* межличностные ценностные связи.

– Рефлексия личного следа общественной активности. Это могут быть как награды по результатам участия в общероссийских событиях, так и электронный след движений в воспитательном пространстве. Отдельно следует отметить участие в проекте Движения Первых «Спроси», когда ответа на индивидуальную проблему ребенок ищет внутри сообщества своих единомышленников. Как результат, возникает *стабильность* обращения к единому воспитательному пространству как личной ценности.

В заключении отметим, что в настоящее время созданы существенные предпосылки для того, чтобы воспитательное пространство становилось единым, не отменяя важность и право выбора каждым субъектом этого пространства своего места и понимания своей роли в сообществе сверстников и аксиологически взаимосвязанных единомышленников. Советники директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями призваны сыграть ведущую роль в насыщенности, устойчивости, всеобъемлемости воспитательного пространства детства. Само единое воспитательное пространство может объединить всех российских детей, в том числе и детей из новых регионов, если оно будет строиться на национальных ценностях нашей страны и включать подрастающее поколение в отстаивание и продвижение этих ценностей.

Список литературы

1. **Атлас воспитательных практик деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями** : сб. информ. материалов / общ. ред. Е. В. Лисецкой ; М-во просвещения Рос. Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2023. – 119 с.
2. **Лаврентьева, З. И.** Методология исследования деятельности советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями / З. И. Лаврентьева // Социальная педагогика. – 2023. – № 2. – С. 5–13.
3. **Лаврентьева, О. А.** Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями: оценка ожиданий и потенциала совершенствования воспитательной работы с обучающимися / О. А. Лаврентьева, Е. М. Скрыпникова, Б. А. Дейч, З. И. Лаврентьева // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 7–36.
4. **Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Восстановление и социально-экономическое развитие Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области и Херсонской области** : Постановление Правительства Рос. Федерации : № 2255 от 22 дек. 2023 г. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : сайт. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312290053?ysclid=m3q812n5pd828755039> (дата обращения: 20.11.2024).
5. **Об утверждении программы социально-экономического развития Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области и Херсонской области** : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации : № 1019-р от 21 апр. 2023 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ : сайт. – URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 20.11.2024).
6. **Харланова, Е. М.** Участие в общественных объединениях как фактор субъективного благополучия подростков / Е. М. Харланова, Н. В. Сиврикова С. В. Буравова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29, № 3. – С. 155–163.

Лисович Вера Николаевна,
канд.пед.наук, преподаватель кафедры педагогики и андрагогики
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования имени К.Д. Ушинского»
г. Санкт-Петербург
Vera.Lisovich@yandex.ru

От ценности книги к ценностям «человека». Из истории чтения петербургских семей XIX – начала XX столетий

В статье автором представлен обзор воспоминаний представителей дореволюционной петербургской интеллигенции о традициях детского семейного чтения. Анализ исторических источников показал, что чтение в исследуемый период было неотъемлемой частью жизни детей и подростков образованных семей, семейной традицией. Являлось важнейшим средством их интеллектуального, духовно-нравственного и культурного развития.

Ключевые слова: семейные ценности, семейные традиции, детское семейное чтение, духовно-нравственные ценности, домашние библиотеки, чтение вслух, совместное семейное чтение

Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания сегодня является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовно-нравственные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, готовой к мирному созиданию и к защите Родины. Традиционные российские ценности, это те нравственные ориентиры, которые лежат в основе общероссийской гражданской идентичности и укрепляют российское гражданское общество. Словами известного ученого-историка Багдасаряна Вардана Эрнестовича, традиционные ценности являются «препятствием на пути расчеловечивания человека, его падения в бездну» [1, с. 41]. Среди них: жизнь и достоинство, патриотизм и гражданственность, высокие нравственные идеалы, созидательный труд, милосердие и гуманизм, взаимоуважение и взаимопомощь. Одной из ключевых российских ценностей является крепкая семья, которая, в свою очередь, укрепляется семейными ценностями, сложившимися в процессе культурного развития страны. Именно семейные ценности определяют уклад жизни семьи, являются важнейшим фактором формирования системы жизненных ценностей детей, подростковоюношества.

В основе семейного воспитания лежат такие объединяющие семью ценности, как: ответственность, любовь и уважение, взаимопонимание и терпение, забота и поддержка, верность и прощание, честность, доброта, семейные традиции. В каждой семье существуют свои традиции: семейный совет, совместные семейные обеды и ужины, путешествия, организация быта (правила поведения, распределение обязанностей).

Одной из семейных традиций является домашнее семейное чтение. В современной семье данная традиция частично утрачена. Родители, рожденные в новой эре, считают семейное чтение старомодным. Однако история показывает, что чтение в семье во все времена являлось распространенной практикой и выполняло познавательную, развивающую, воспитательную и ценностно-ориентирующую функции. Обратимся к опыту прошлого и рассмотрим детское семейное чтение в образованных семьях Петербурга XIX – начала XX вв., в эпоху, когда чтение являлось неотъемлемой частью их жизни.

Анализ воспоминаний представителей петербургской интеллигенции (Н. С. Арсеньев, А. Н. Бенуа, Е. С. Вентцель, Н. Л. Выгодская, М. В. Добужинский, М. А. Корф, Л. Г. Лойцянский, В. В. Набоков, Ф. И. Стравинский, М. К. Тенишева и др.) позволил автору определить детское семейное чтение как целенаправленное, руководимое взрослыми системное чтение, в котором старшие члены семьи выполняют функцию собеседников и наставников, с одной стороны, и как бессистемное, свободное, самостоятельное детско-юношеское чтение из домашних родительских библиотек, с другой.

Участие родителей в детско-юношеском домашнем чтении сопровождалось отбором литературы, чтением вслух одного из них, обсуждением прочитанного вместе с детьми. За счет духовного и психологического сближения внутри семьи, такая форма совместного чтения становилась

своеобразным межпоколенческим диалогом, в процессе которого формировались преемственность поколений по передаче культурной памяти, интереса к книге. Книга становилась для детей источником новых знаний, делилась с ними жизненными премудростями, воспитывала в них неизменные человеческие качества.

Актриса Наталья Лазаревна Выгодская в своих детских воспоминаниях писала о том, что совместное «громкое» чтение с родителями стало для нее «воспитательной школой», которая постепенно сформировала у нее «образное», художественное понятие о жизни» [8, с. 112].

Художник Мстислав Валерианович Добужинский, считая своего отца главным учителем, писал: «И я теперь поражаюсь, с какой умной последовательностью и с каким умелым выбором отец вел это чтение, сколько в это вложено было им любви и увлечения, как и во все то, что он делал для моего развития» [3, с. 24].

Свободное бессистемное чтение вне контроля взрослых позволяло подрастающему поколению самостоятельно выбирать для чтения те книги, потребность в которых они испытывали в определенный период своего взросления. Такое чтение позволяло им находить ответы на внутренние вопросы, формировать культуру чувств, развивать воображение и познавательные способности. Такое чтение также способствовало самообразованию и саморазвитию.

До поступления в Царскосельский Лицей государственный деятель, историк Модест Андреевич Корф читал много и «без строгого разбора». Он писал: «Помню даже, что в то время читал с удовольствием трагедии Расина и Корнеля выходившие тогда русские журналы: «Вестник Европы», «Цветник» и «Друг Просвещения» все это читалось как-нибудь. Но даже в таком бессистемном чтении была своя польза, прежде всего в изучении иностранных языков: десять лет отроду я бегло говорил, кроме русского, по-немецки и по-французски» [5, с. 30].

Педагог и общественный деятель Мария Клавдиевна Тенишева часто заглядывала в книжные шкафы своего отчима и любила читать то, что помогало ей находить «ответы на уже пробудившиеся духовные запросы, о которых никто и не подозревал, и не заботился». Она вспоминала: «Найдя в Кемпийском (богословский трактат «О подражании Христу» – Л. В.) учителя души, я нашла в Гёте учителя красоты, заставившего пробудиться мое сердце и воображение» [7, с. 16].

Книги для семейного чтения хранились большей частью в домашних родительских библиотеках, которые занимали достойное место в домах образованных петербургских семей. Семьи собирали их и передавали следующему поколению, что, в свою очередь, приводило к пониманию детьми ценности книги и семейного чтения. Библиотека становилась не только хранилищем культурных и духовных ценностей, но и спутником, наставником и воспитателем. А семейное чтение становилось традицией.

Писательница Елена Сергеевна Вентцель (известная как Ирина Грекова) вспоминала о том, что чтение во время семейных вечеров увлекало всех членов семьи, прививало в детях интерес к хорошей литературе. «Это был ритуал, который нельзя было нарушить, несмотря ни на какие бытовые трудности», – отмечала Елена Сергеевна [2, с. 36].

Педагог Владимир Яковлевич Стоюнин писал о том, как запрещенные цензурой произведения «Ледяной дом» и «Последний Новик» писателя И. И. Лажечникова «с особенной бережливостью хранились в маленьких семейных библиотеках и с некоторой таинственностью выдавались для чтения» [4, с. 24]. В мемуарах художника Федора Игоревича Стравинского встречается упоминание о большой отцовской библиотеке, созданной им из библиотеки деда и собственных книг [6].

Домашние библиотеки состояли преимущественно из взрослой литературы: научно-популярной, художественной, исторической, публицистической, биографической. Легкие, развлекательные произведения в них были менее представлены.

Резюмируя, следует отметить, что детское семейное чтение, независимо от формы (под контролем родителей или вне его), становилось для детей важным источником формирования их читательской культуры, которая, в свою очередь, становилась основой для образования и всестороннего развития уже следующего подрастающего поколения. Выполняло самостоятельные воспитательные и познавательные функции в процессе взросления и дальнейшего самоопределения юношества. Создавало атмосферу любви, родственной связи, уюта и взаимопонимания.

Список литературы

1. Багдасарян, В. Э. Традиционные ценности: стратегия цивилизационного возрождения : монография / В. Э. Багдасарян, Сильвестр (Лукашенко; архимандрит) ; науч. ред. Ю. Ю. Иерусалимский. – Ярославль : Спец. полиграф. комбинат, 2022. – 248 с.

2. Грекова, И. Детство и слово. Детская литература / И. Грекова. – 1988. – № 1. – С. 36–37.
3. Добужинский, М. В. Воспоминания / М. В. Добужинский. – Москва : Наука, 1987. – 477с.
4. За сто лет: воспоминания, статьи и материалы / Петерб. б. 3-я гимназия, ныне 13 Сов. труд. шк. – Петроград : 13 Сов. труд. шк., 1923. – 252 с.
5. Императорский лицей в памяти его питомцев. Царскосельский Лицей (1811–1843) : [письма, воспоминания, отрывки из дневников: 200 лет Императорскому лицейу] / сост., введение Л. Б. Михайловой. – Санкт-петербург : Наука, 2011. – 503 с.
6. Стравинский, Ф. Статьи, письма, воспоминания / Ф. Стравинский. – Ленинград : Музыка, Ленингр. отд-ние, 1972. – 207 с.
7. Тенишева, М. К. Впечатления моей жизни / М. К. Тенишева. – Москва : Захаров, 2019. – 384 с.
8. Школа чтения: опыт, теории, размышления : хрестоматия / сост. И. И. Тихомирова. – Москва : Школьная библиотека, 2006. – 306 с.

УДК 376

Логвиненко Анастасия Юрьевна,
старший преподаватель кафедры социальной педагогики
гуманитарного факультета
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет» г. Воронеж
sh-asya17@mail.ru

Фатеева Анна Владимировна,
студент 4 курса гуманитарного факультета,
направление подготовки 44.03.02 Педагогическое образование
профиль: «Психология и педагогика инклюзивного образования»
ФБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет» г. Воронеж
nyuta.fateeva@bk.ru

Формирование инклюзивной среды образовательной организации средствами технологии «Уроки доброты»

В статье рассмотрены основные понятия «инклюзивное образование» и «инклюзивная среда». Авторами статьи представлены: структура инклюзивной образовательной среды, признаки среды, а также принципы инклюзивной культуры; обозначены основные задачи, которые способна решить технология «Уроки доброты» в формировании инклюзивной среды образовательной организации. В статье приведены примеры практических мероприятий, применяемых в рамках технологии «Уроки доброты» в МБОУ СОШ №92.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная среда, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, технология «Уроки доброты»*

В современном обществе важным аспектом является создание инклюзивной образовательной среды, которая обеспечивает доступность и равные возможности для всех обучающихся, независимо от их индивидуальных особенностей. Одним из эффективных инструментов для достижения этой цели является технология «Уроки доброты» [7].

Прежде чем перейти к описанию технологии «Уроки доброты» считаем необходимым дать детальную характеристику понятий «инклюзивное образование» и «инклюзивная среда» [8].

Семина Л. И. [2] в своих работах характеризует инклюзивное образование как «процесс развития общего образования, которые предполагает доступность обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья. А также способствует удовлетворению не только образовательных, но и психологических потребностей каждого ребенка, в том числе организацию образовательной среды, положительного эмоционального микроклимата, коллективной деятельности, а также ситуации успеха ребенка с ОВЗ для его интеграции в микросоциуме» [3].

Чепель Т. Л. [5], давая характеристику современному состоянию инклюзивного образования, утверждает, что «оно способно обеспечить равный доступ для всех категорий детей к качественному образованию. Что в свою очередь разрешает еще одну проблему общества: поиск путей для взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья, включение их в социальную жизнь, подкрепление знаний норма типичных людей о понятии особые образовательные потребности, а также включения таких лиц в социальную жизнь – то есть их интеграцию в общество» [2].

В нашем исследовании мы за основу берем следующее определение термина «Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность обучения для всех, в плане приспособления к различным потребностям каждого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями» [1, с. 21].

Рунов С. С. [9] рассматривает инклюзивную школу как «без барьерную среду для социального развития каждого ребенка. Рассматривая сущность такого понятия, как барьер в инклюзивном образовании, важно помнить два основных его компонента: препятствие и социальная функция, так как данное понятие трактуется, как препятствие к осуществлению социальных функций людьми с особыми образовательными потребностями (физического и социального характера)» [3].

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития в условиях отдельной организации [6].

В своем исследовании мы рассматриваем «инклюзивную образовательную среду как пространство, где каждый ребенок чувствует себя комфортно, принимается таким, какой он есть, и имеет возможность развиваться в соответствии с собственными потребностями и возможностями. Важно, чтобы в такой среде отсутствовали барьеры, как физические, так и социальные» [11 с. 43].

Структура инклюзивной образовательной среды включает в себя следующие компоненты:

- пространственно-предметный компонент: материальные возможности учреждения – доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация;
- содержательно-методический компонент: адаптированный индивидуальный маршрут обучения и развития ребенка;
- коммуникативно-организационный компонент: личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (инклюзивной) группе [2].

Для того чтобы образовательная среда могла обеспечить возможность инклюзивной практики, она должна обладать следующими признаками: гибкость, готовность к изменениям; мобильность и эффективность управления; преобладание гуманистических ценностей; индивидуализация образовательного процесса, учет возможностей и потребностей каждого ребенка; наличие ресурсов для реализации индивидуального образовательного маршрута [4].

В основу формирования инклюзивной образовательной среды, воплощающей принципы инклюзивной культуры, заложены следующие принципы:

- принцип раннего включения в инклюзивную среду: обеспечивает возможность абилитации;
- принцип коррекционной помощи: ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде при организации поддерживающего пространства и специального сопровождения;
- принцип индивидуальной направленности образования: ребенок с ОВЗ с учетом его индивидуальных образовательных возможностей может осваивать общую для всех образовательную программу;
- принцип командного способа работы: специалистам сопровождения, педагогам, родителям необходимо совместно определять цели, задачи и методы психолого-педагогической деятельности в отношении каждого ребенка;
- принцип активности родителей, их ответственности за результаты развития ребенка: родители являются полноправными членами команды;
- принцип приоритета социализации как процесса и результата инклюзии: главный целевой компонент в работе – формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений;
- принцип безопасности образовательной среды (физической и психологической), эмоциональный комфорт, возможность обратиться за помощью, уважение и т. д.);
- принцип безопасности образовательной среды (физической и психологической) [6].

Всем вышеобозначенным принципам формирования инклюзивной образовательной среды соответствует технология «Уроки доброты», средствами которой возможно сформировать у обучающихся ценности уважения, сопереживания и поддержки, и поддержки друг друга.

Основными задачами применения технологии «Уроки доброты» в формировании инклюзивной среды образовательной организации являются:

- во-первых, это развитие эмпатии у обучающихся через различные активности, в которых ребенок учится понимать и сопереживать другим, что в свою очередь создает атмосферу взаимопомощи;
- во-вторых, стимулирование групповой работы, так как именно совместные проекты и задания помогают детям научиться взаимодействовать друг с другом, укрепляя совместный дух и сотрудничество;
- в-третьих, создание безопасного пространства, атмосферы доверия [10].

Для успешной реализации технологии «Уроки доброты» важно включать различные методики и подходы: игровые технологии, так как использование игр и ролевых ситуаций помогает детям лучше понять концепцию доброты и взаимодействия; творческие задания, ведь именно рисование, творчество и создание совместных проектов позволяют детям выразить свои эмоции и идеи о доброте; обсуждения и дебаты, посвященные доброте, взаимопомощи, уважению.

В рамках нашего исследования в МБОУ СОШ № 92 с целью формирования инклюзивной среды образовательной организации средствами технологии «Уроки доброты» были проведены следующие практические мероприятия: «День добрых дел» (волонтерская деятельность), «Чтение книг о добре» (изучение литературных произведений, которые затрагивают темы дружбы и помощи), «Тематические выставки» (выставки детских работ, выполненных в разных техниках прикладного творчества, где они могли показать, что для них значит добро).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что формирование инклюзивной среды в образовательной организации – это сложный и многоступенчатый процесс, требующий приверженности и участия всех членов коллектива. Технология «Уроки доброты» является мощным инструментом, который не только способствует созданию дружелюбной атмосферы, но и помогает детям развивать необходимые навыки для жизни в сообществе. Инвестируя в доброту, мы строим будущее, основанное на уважении и взаимопомощи.

Список литературы

1. **Никитина, Л.** Узловые моменты профессии / Л. Никитина // Воспитание школьников. – 2021. – № 7. – С. 20–22.
2. **Опаловская, Л.** Новое время – новая профессия: педагог / Л. Опаловская // Воспитание. – 2023. – № 11. – С. 89–92.
3. **Павленок, П. Д.** Теория, история и методика социальной работы / П. Д. Павленок. – Москва : Дашков и К, 2021. – 220 с.
4. **Петренко, И. В.** Профессия социальная работа / И. В. Петренко // Полярная правда. – 2019. – № 31. – С. 9.
5. **Поляков, С. Д.** Проблемы и перспективы социального воспитания: опыт прогноза / С. Д. Поляков // Вопросы воспитания. – 2019. – № 4. – С. 20–27.
6. **Рунов, С. С.** Перспективы развития отечественной педагогики / С. С. Рунов // Социальная педагогика. – 2022. – № 1. – С. 20–31.
7. **Семина, Л. И.** Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия / Л. И. Семина // Семья и школа. – 2021. – № 11–12. – С. 36–40.
8. **Суворов, А. В.** Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 3. – С. 27–30.
9. **Хитрюк, В. В.** Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников / В. В. Хитрюк // Открытая школа. – 2019. – № 3 (134). – С. 50–55.
10. **Чепель, Т. Л.** Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований / Т. Л. Чепель, Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 1. – С. 33–40.
11. **Ярская, В. Н.** Инклюзия как важный принцип социальной работы / В. Н. Ярская // Отечественный журнал социальной работы. – 2019. – № 4. – С. 41–46.

Логинова Наталья Владимировна,
аспирант кафедры славистики, общего языкознания
и культуры коммуникации; ассистент кафедры методики
преподавания русского языка и литературы
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
г. Москва
nv.loginova@eduprosvet.ru

Реализация лингвокультурологического аспекта в масс-медиа

В настоящее время являются актуальными исследования языка с точки зрения его взаимодействия с культурой. Лингвокультурологическая ценность лексем современного русского языка заключается в том, что она позволяет передать национально обусловленные представления социума по значимым событиям и явлениям посредством языковой системы. В данной статье на основе теоретических методов исследования представлен анализ специфики языковых единиц, реализующих лингвокультурологический аспект в современных российских СМИ. Рассмотрены ключевые особенности языка масс-медиа с точки зрения отражения в них национально-культурной специфики. Отмечено, что наиболее ярким транслятором изменений в области культурных ценностей является язык СМИ.

Ключевые слова: текст, культура, масс-медиа, язык СМИ, лингвокультурологический аспект, лингвокультурологический анализ.

На современном этапе развития гуманитарных наук особое внимание уделяется реализации лингвокультурологического аспекта в разных типах текста, так как через лексико-стилистический анализ удаётся проследить тесное взаимодействие культуры и языка, который способствует формированию языковой личности. В рамках нашего исследования предпринята попытка обобщить и систематизировать информацию о реализации лингвокультурологического аспекта в российских масс-медиа, а также описать специфику некоторых из встречающихся в них лексем посредством теоретических методов. Научная новизна видится в отборе материала, не подвергавшегося ранее изучению.

Язык средств массовой информации играет одну из ключевых ролей в обществе, поскольку он способен воздействовать на взгляды и суждения социума. С развитием интернета влияние масс-медиа только укрепляется и растёт. Официальная речь, литературный или научный язык не обладают такой силой воздействия, как массовые коммуникации. Аудитория СМИ огромна, за счёт этого язык медиапространства среди других разновидностей национального языка выходит на первый план.

Язык СМИ включает в себя многие разновидности масс-медиа, среди которых можно выделить телевидение, радио, журналы и газеты. Все эти варианты коммуникации обладают собственной спецификой, но имеют и универсальные особенности. Основные из них – массовость, общедоступность и актуальность, что и определяет их исключительную роль в обществе, а также в формировании стилистических норм, предпочтений и вкусов.

Влияние массовой коммуникации на язык не имеет одностороннего и прямолинейного характера. Это воздействие совершается постепенно, вкуче с общими процессами изменения языка, происходящими в данный момент в обществе.

В каждом тексте можно выделить прагматическую составляющую, но отличие текстов СМИ заключается в том, что она всегда доминирует. Любой публицистический текст пишется с целью воздействия на читателя или слушателя. Реализация указанной задачи выполняется с помощью языковых средств. В данном случае коммуникативная функция языка и его социальная сущность не вызывают сомнений. Язык массовой коммуникации не только остро реагирует на любые социальные процессы, но и занимается формированием системы общественных представлений. Именно СМИ оказывают решающее воздействие на формирование и поведение членов социума. Отметим, что для читателя первичен план выражения, от которого он движется к плану содержания; восприятие человека исходит из плана выражения, влияющего на реакцию и восприятие авторского замысла.

Язык СМИ имеет собственные тенденции развития, факторы, влияющие на него, а также особенности. Вслед за предложенной Е.В. Выровцевой классификацией [Выровцева 2013: 126] мы выделяем:

1) интертекстуальность (возможность выстраивать параллели между разными текстами, а также косвенно или прямо давать ссылки на них). **Всё смешалось в доме гонконгском: чем грозит миру кризис в автономии** [Известия 2019: URL]. Данный пример отсылает к известному устойчивому выражению *всё смешалось в доме Облонских* из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», который обозначает полную неразбериху, сумятицу.

2) иронический цинизм / сарказм (подразумевает такую языковую форму, которая не просто выражает критику, а рушит традиционные взгляды и устаревшие нормы). Даже серьёзные издания используют иронические заголовки для привлечения внимания читателя. *Цены всмятку: в России начали дешеветь яйца* [Известия 2021: URL]. По аналогии со словосочетанием *яйца всмятку*, обозначающим особую стадию варки продукта.

3) речевая агрессия (вид языкового протеста, показывающий оппозиционную настроенность СМИ к окружающему миру или явлению). Может выражаться как эксплицитно, так и имплицитно. *Языки в пламени: в Канаде занялись сожжением «вредных» книг* [Известия 2021: URL]. В указанном примере с помощью использования переносного смысла прослеживается недоверие к выбору произведений, которые были преданы огню.

4) словомейкерство (метод создания новых образных слов для привлечения внимания читателя к конкретному событию). *По оценке «Известий», на основе актуального реестра Бермуд, «дебермудизировать» пока удалось лишь 148 воздушных судов* [Известия 2022: URL]. Данная языковая единица, образованная приставочно-суффиксальным способом, появилась из-за санкций против авиационной сферы, которые потребовали вывести самолеты из реестра Бермудских островов и перерегистрации в России.

Язык массовой коммуникации не только влияет на сознание потребителя информации, но и сам претерпевает ряд изменений под влиянием окружающей действительности. Эти изменения не сразу очевидны и обнаруживаются только при глубоком анализе материалов СМИ, причём имеет место дифференциация воздействия по сферам жизни общества, так как политические, социальные, экономические, спортивные или культурные события по-разному отражаются в медиатексте.

При изучении текстов СМИ особое внимание стоит уделить рассмотрению лингвокультурологического аспекта, так как он позволяет использовать русский язык не просто как вариант передачи информации, но и как проводника и ретранслятора национальной культуры и менталитета. Языковые единицы полны национально-культурных оттенков, поэтому, актуализируя культурный фон, максимально полно отражают восприятие носителями языка тех или иных событий. С помощью лингвокультурологического аспекта можно приблизиться к наиболее точному пониманию смысла текста, его национальной составляющей. Так, например, в современных СМИ актуальным выступает нарратив *Восток–Запад*, посредством которого проводится мысль о том, что современные западные ценности являются чуждыми русскому человеку. В подобных публицистических текстах авторами часто используются фразеологические средства выразительности языка и лексика с пейоративной коннотацией, подчёркивающие противопоставление Западному миру и отношение к нему:

МИД РФ назвал ситуацию на Ближнем Востоке «стрельбой себе в ногу» со стороны Запада [Известия 2023: URL].

Путин заявил о быстром избавлении России от «технологической иглы» Запада [Известия 2023: URL].

Важно отметить, что «национальная картина мира немислима без ключевых констант культуры, формирование которых осуществляется на пересечении многих факторов, определяющих идентичность народа» [Фадеева 2023: 357]. И в медиатекстах, как мы видим из примера выше, частотно использование данных лексем.

Массовая коммуникация содержит большое количество публицистических текстов совершенно различной направленности, освещающих многие аспекты жизни общества с разных сторон:

1) политика: *Совфед назначил выборы президента РФ на 17 марта 2024 года* [Известия 2023: URL];

2) экономика: *Ценная акция: в РФ появилась единая платформа для программы лояльности* [Известия 2023: URL];

3) спорт: *Захарова назвала недопуск российских команд попыткой разрушить футбол в РФ* [Известия 2023: URL];

4) образование: *Рособрнадзор исключил возможность перевода ЕГЭ в онлайн-формат в ближайшие годы* [Известия 2023: URL];

5) культура: *Лауреатом премии «Большая книга – 2023» стал писатель Водолазкин* [Известия 2023: URL].

Следовательно, из СМИ можно получить информацию о культурной, социальной, политической жизни страны, узнать исторические аспекты её развития, изучить бытовые моменты, традиции, ритуалы, которые присущи национальной картине мира определённого народа. Особый интерес вызывают тексты, размещённые в интернете, так как именно он мгновенно реагирует на каждое событие, привлекая к нему внимание как мирового сообщества, так и отдельно взятого человека. Для повышения языковой культуры и понимания национальной языковой специфики того или иного этноса полезно анализировать тексты средств массовой коммуникации. Анализ материалов СМИ позволяет не только вникнуть в национально-культурный аспект русского языка, но и повысить уровень речевых умений и навыков.

Володина М. Н. отмечает, что именно язык средств массовой информации выступает аккумулятором языковой памяти, содержащей культурный, социальный, исторический аспект и транслирующий информацию, представляя её в межнациональном ключе [Володина 2008: 148]. Язык массовой коммуникации, таким образом, передаёт не только национально-культурную специфику, но и идеологическую модальность.

Одним из факторов отражения национально-культурной специфики в языке СМИ является выбор тематики обсуждаемых материалов, которая обусловлена интересами общества, социальными факторами, наиболее привлекающими к себе внимание в данный момент. Однако и культурное влияние имеет место в выборе тем. СМИ достаточно чётко следуют культурным традициям общества, избегая табуированных или нежелательных тем и делая упор на тех, что являются предпочтительными и интересными для социума.

Лингвокультурология обращает внимание на каждый аспект языка, поэтому анализу подвергается не только структура текста и его содержание, но и прагматическая сторона текстов СМИ, которая выражается в ориентации на целенаправленное восприятие потребителем информации. Данное влияние выстраивается последовательно, с использованием дискурсивных практик. Для реализации собственной стратегии СМИ используют метафорические модели, структурное своеобразие, систему номинативных, аксиологических, риторических средств.

Лингвокультурологическому анализу также подвергается непосредственно языковая составляющая текста СМИ, отобранная для описания конкретного события. Для того чтобы получить полную картину о языке и его функционировании в настоящий момент времени, требуется сделать языковой срез. Он показывает состояние современного языка, его изменения в семантике, синтаксисе, прагматике, отслеживает исчезновение языковых единиц и образование новых. Тексты масс-медиа наиболее наглядны, так как они чувствительно реагируют на все изменения в языковом и культурном поле. Тексты СМИ составляют часть лингвокультурного кода страны, отражающего коммуникативные потребности общества, поэтому являются культурологически маркированными [Иванова 2003: 22]. Этот эффект достигается за счёт детерминированности текста СМИ в выборе языковых средств этнокультурного порядка. Лингвокультурная специфика реализуется в семантике, синтаксисе, прагматике языкового знака [Иванова 2003: 26]. Следовательно, создаётся культурноносное полотно текста, которое предполагает дополнительный пласт текстовой информации.

Таким образом, изучение текстов СМИ возможно проводить через анализ языковой составляющей, которая позволяет обнаружить культурноносные единицы языка, содержащие культурную информацию. Однако видится необходимым уточнить, что лингвокультурологический анализ текстов СМИ не должен сводиться только к поиску и изучению языковых и культурологически маркированных единиц. Важно обратить внимание на смену системы координат при проведении исследования – от языковой к лингвокультурологической. Глубокий лингвокультурологический анализ стал возможным в связи с тем, что лингвокультурология получила своё развитие как самостоятельная дисциплина, имеющая собственные цели, задачи и методы.

Лингвокультурологический анализ текстов средств массовой информации проводится с различных позиций. Объектами данного исследования могут выступать структура, семантика и прагматика медиатекста. Анализ текстов СМИ служит возможностью раскрыть особенности

реализации лингвокультурологических категорий, так как тексты масс-медиа наиболее точно отражают современное состояние языка, культуры и общественного мнения. Такое изменение системы координат – от традиционной лингвистической парадигмы к лингвокультурологической – будет способствовать полноценному, полномасштабному лингвокультурологическому представлению текстов СМИ.

Список литературы

1. **Архив газеты «Известия» (2019–2023)** : [сайт]. – URL: <https://iz.ru/newspaper> (дата обращения: 25.08.2024). – Текст : электронный.
2. **Володина, М. Н.** Язык средств массовой информации : учебное пособие для вузов / М. Н. Володина. – Москва : Академический проект, 2008. – 760 с.
3. **Выровцева, Е. В.** Стилистические особенности текстов печатных СМИ как формы медиавируса / Е. В. Выровцева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 21. – С. 125–130.
4. **Иванова, С. В.** Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц : спец. 10.02.19 «Теория языка» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук / Иванова Светлана Викторовна ; Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 2003. – 364 с.
5. **Фадеева, Т. М.** Слово изба в паремическом фонде русского языка / Т. М. Фадеева // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации : сб. науч. трудов по итогам Междунар. науч. конф., посвящ. 80-летию со дня рождения д-ра филол. н., проф. Войловой К. А., Москва, 27 февр. 2023 г. / отв. ред. О. В. Шаталова. – Москва, 2023. – С. 356–360.

УДК 37.091.2

Максименко Анна Анатольевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры философии,
правоведения, социальных и гуманитарных наук,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет
имени Святителя Луки»,
г. Луганск
anna_maximenko@mail.ru

Нарративные практики в условиях аксиологизации образовательного процесса

В статье анализируется потенциал нарративных практик в реализации аксиологического подхода в образовании. Автором рассматриваются особенности информационных процессов современного общества, сущностные характеристики нарратива, способствующие успешному их использованию для аксиологизации образовательного процесса, роль научно-педагогических кадров в применении нарративных технологий.

Ключевые слова: образовательный процесс, нарратив, субъективное повествование, аксиологизация, личность преподавателя.

Образовательный процесс сегодня базируется на принципах диалогичности, ведущей роли совместной деятельности и продуктивного межличностного взаимодействия. В результате такого сотрудничества всех субъектов процесса, происходит преобразование личности, ее мировосприятия и самоидентификации, что отражается на эффективности встраивания молодежи в интенсивно меняющийся социум. В свою очередь, каждый индивид, познавая мир и себя, устанавливая и развивая межличностные контакты, преобразует окружающую его действительность, влияет на состояние человеческой общности. Аксиологизация образовательного процесса способствует становлению и раскрытию личности, формированию системы ценностей, национально-культурной идентичности, а также способствует успешной реализации индивида в межличностном общении и профессиональном взаимодействии. Образовательная система, как социальный институт, функционирование которого

невозможно без коммуникативного взаимодействия, также находится в поле современных информационных процессов. В связи с этим возникает необходимость изучения сущности нарративных практик и их потенциала в реализации аксиологического подхода в образовании.

Очевидной является значимость личности преподавателя в социально-образовательной среде. Он способен влиять на становление и преобразование личности студента, результативность освоения знаний, приобретение навыков коммуникации и эффективную интеграцию в профессиональную среду молодого специалиста. Преподаватель способен задать вектор для когнитивной и социальной активности студента, что является актуальным в контексте современных информационных процессов, отражающихся во всех сферах социокультурного пространства.

Взаимодействие субъектов образовательного пространства реализуется одновременно в учебно-педагогическом и внеаудиторном межличностном взаимодействии. Из возможных вариаций *преподаватель – студент* и *студент – студент* в аудиторной деятельности доминирует первая, во внеаудиторной – вторая. Однако имеет значение форма внеаудиторной работы, например, студенческие научно-практические конференции и форумы, научные семинары и круглые столы, кружковая работа предполагают активную совместную работу преподавателя и студента, а воспитательные мероприятия в большей мере предоставляют возможность студентам проявить себя в совместной коллективной деятельности во время концертов, встреч, смотров, конкурсов, спартакиад.

Подчеркнем, что в аксиологизации образовательного процесса первостепенная роль принадлежит научно-педагогическим кадрам высшей школы, миссия которых состоит в передаче уникальности цивилизационного опыта нашего народа, обеспечении преемственности поколений, сохранении исторической памяти и ценностных ориентиров для обретения идентичности молодежи в периоды личностных кризисов и социальных преобразований.

В эпоху цивилизационного противостояния активно применяются методики, способствующие нивелиации ценностно-смысловых ориентиров и национальных традиций. Увеличивается частотность перерассказывания событий с разных точек зрения, намеренного или неосознанного, ввиду недостаточного объёма знаний для понимания процессов, искажения в интерпретации фактов и др. Сущность информационных процессов современного общества характеризуется высокой степенью нарративности.

Нарратив определяется как субъективное повествование, которое выстраивается в зависимости от интенций рассказчика для выражения личного опыта или мнения автора. Структурируя повествование рассказчик определяет последовательность и логические взаимосвязи между событиями, придает им эмоциональную оценку, основываясь на собственных моральных и нравственных ценностях. Возможность нарратива продуцировать смыслы «дает основания квалифицировать его как наиболее эффективную и опасную технологию в современном информационном обществе, в некотором смысле аналогичную пользе и рискам использования человечеством атомной промышленности» [1, с. 209].

В медиапространстве с помощью нарративов формируют общественное мнение, достигают необходимых эффектов в дискредитации либо популяризации идей, личностей, явлений. Закономерно, что нарратив зачастую имеет стойкую негативную коннотацию и обычно ассоциируется с сознательным манипулированием массовым сознанием. Использование нарратива в различных отраслях знаний, таких как медицина, психология, социология и др., свидетельствуют о его перспективных возможностях для достижения положительных результатов межличностного общения и преобразования личности человека. В связи с тем, что в основе образовательного процесса лежит словесное взаимодействие, педагогическое знание не может дистанцироваться от процессов нарративного освоения действительности [2]. Если целенаправленно использовать базовые характеристики нарратива для совершенствования учебно-воспитательного процесса, то обеспечивается актуализация ценностных ориентиров личности в единстве с научным познанием.

Отечественные исследования демонстрируют интерес к нарративу в образовательной практике, что находит отражение в периодической литературе, но их фрагментарность и малочисленность свидетельствует о недооценённости возможностей нарратива в этой области знаний. Обратившись к зарубежным исследованиям, отмечаем расширение спектра применения нарративов в ходе научно-профессиональной деятельности преподавателя в зависимости от соотносительности поставленных задач и особенностей учебного процесса в разных типах образовательных учреждений [3].

Гудсон А. и Гилл Ш. в «Нарративной педагогике» представили концепцию повествовательного обучения (трансформации личности) посредством осмысления и рассказывания своей истории

жизненного пути. Содержательное наполнение исследования дает возможность соотнести описанные практики в большей мере с тактикой взаимодействия в нарративной психологии и методом нарративного интервью в социологии, что объясняется целевыми установками исследователей, позволяя при этом увидеть потенциал в сфере аксиологизации традиционной учебной программы. Кроме того, авторами выражается мысль, что любое социальное исследование совмещает в себе педагогическую составляющую, т. е. нарративная встреча тождественна педагогической встрече. А. Гудсон, подчеркивая значимость личных историй-повествований, на примере многочисленных историй респондентов демонстрирует важность роли нарративов в нравственном развитии личности и самоидентификации, описывает этапы процесса трансформаций [5].

Считаем уместным отметить, что педагогика, решая вопрос гармоничного становления личности в условиях её воспитания, обучения и образования, не может упускать из виду знаниевой составляющей образовательного процесса. Аксиологизация образовательного пространства неразрывно связана с обеспечением получения объективного знания, которое может приобретать нарративную вариативность в способе презентации, но не подмене сущностных истин. Историк в данном вопросе также придерживаются принципиальной позиции, отказываясь от предложенной постструктуралистами крайности в трактовке нарратива, согласно которой текст является единственной реальностью. «Такой подход лишает смысла попытку установить, какой нарратив является истинным, а какой – ложным, что с очевидностью противоречит познавательным установкам исторической науки» [4, с. 17–18], – обращает внимание Е. С. Маслов.

Преподаватель высшей школы, умеющий воспринимать вызовы изменяющегося общества и системно решать задачи по модернизации образовательного процесса, имеет возможность более эффективного взаимодействия со студентами по освоению знаний, используя субъективный опыт. Возникает необходимость презентации личного опыта преподавателя для формирования заинтересованности предметом, презентации профессионально важных качеств и морально-этических ценностей. Один и тот же учебный материал у представителей научно-педагогических кадров может, в зависимости от нарративной организации (структурирование материала, эмоциональная окраска, привлечение примеров из жизни и т. д.), иметь разную степень освоения. Для успешной трансформации сознания молодежи и личностного роста обязательна работа со студенческими нарративами, что дает возможность размышлять над реальным опытом, сопоставляя разные мнения и точки зрения, эксплицируя не только уровень владения теоретическим материалом, но и этическую составляющую принимаемых решений. Дискутируя по тем или иным учебным вопросам, опирающимся на личные нарративы с индивидуальным неповторимым опытом восприятия, формируется нравственно-эмоциональная отзывчивость, открываются перспективы пересмотра краеугольных для личности вопросов и проблем. Нарративы способствует созданию вариативной среды, благоприятной для рефлексии обучающихся, которая влияет на принятие решений и процесс самосовершенствования за счет расширения горизонтов познания. Нарратив конкретизирует абстрактные вещи, контекстуализирует информацию и задействует эмоциональные переживания. Конструирование нарративов по заданным параметрам также помогают обучающимся лучше понимать и запоминать материал. Высокий профессионализм и личностные качества преподавателя обуславливают успешность применения нарративных технологий ввиду наличия у него предметных знаний и сформированной системы ценностей, позволяющих направлять интерпретативные возможности обучающихся и противостоять при необходимости регрессивным нарративам.

Таким образом, приоритетным направлением во взаимодействии субъектов образовательного процесса становится аксиологизация образовательного пространства, реализация которой связывается с нарративами, характеризующимися субъективностью повествования. Личность преподавателя способна системно влиять на формирование морально-этических представлений у подрастающего поколения за счет насыщения смысловыми и ценностными категориями учебной информации, а также межличностной коммуникации. Образовательная система не может игнорировать нарративность современного общества, следовательно, необходимо использовать нарративный потенциал для сохранения своей культурно-национальной идентичности и сформировать у студенческой молодежи навыки взаимодействия с различными видами нарративов. Развитие интеллекта студента и сформированные личностные ориентиры на основе традиционных ценностей позволят молодежи целостно воспринимать процессы, понимать закономерности и тенденции, анализировать информацию и правильно выстраивать самостоятельные логические выводы.

Список литературы

1. **Максименко, А. А.** Нарратив в контексте формирования ценностно-смысловых установок обучающихся / А. А. Максименко // Культурно-цивилизационный кризис в условиях информационного общества : материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 2 дек. 2022 г. / [редкол.: А. А. Лазаревич (гл. ред.)]. – Витебск, 2022. – С. 208–211.
2. **Максименко, А. А.** Нарративная методология в педагогических координатах / А. А. Максименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2021. – № 3 (70). – С. 4–12.
3. **Максименко, А. А.** Опыт нарративного подхода в зарубежной образовательной практике / А. А. Максименко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2(238). – С. 33–40.
4. **Маслов, Е. С.** Что такое нарратив? / Е. С. Маслов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 116 с.
5. **Goodson, I.** Narrative Pedagogy: Life History and Learning / Ivor Goodson, Scherto Gill. – Peter Lang Inc. : International Academic Publishers, 2011. – 174 p.

УДК 378.091.12:005.336.5

Малькова Марина Александровна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
miel78@mail.ru

Интегративная характеристика профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы

В статье анализируется специфика профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы. Автором выделены виды профессиональной компетентности, рассматривается интегративный подход в анализе многоуровневых полифункциональных педагогических умений, составляющих профессиональную компетентность научно-педагогических кадров высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, научно-педагогические кадры высшей школы, умения, знания, педагогическое мышление.

Повышение качества образования является одной из самых актуальных задач современности. Решение этой задачи связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией средств и технологий организации образовательного процесса. Сегодня цель высшего образования соотносится с формированием компетентностей и овладением компетенциями. В связи с этим происходит значительная переориентация оценивания результатов обучения, возникает необходимость организовывать образовательный процесс на основе компетентностного подхода. Новые преобразования в системе высшего образования должны повысить качество обучения и стимулировать поиск научно обоснованных и более эффективных подходов к усовершенствованию системной организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, основанных на компетентностном подходе. В этой связи возникает потребность в исследовании сущности компетентностного подхода не только в содержании высшего образования, но и в научно-педагогической деятельности преподавателей высшей школы.

Одним из базовых показателей профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы выступает личностно-гуманистическая направленность; педагогическое сознание в данном контексте характеризуется трезвостью суждений, насыщенностью фундаментальными, духовно-нравственными знаниями, формируется умение анализировать причинно-следственные связи «во время» событий, педагог слышит себя и оппонента, целенаправленно говорит, осознает «зло в добре». Педагогическое сознание в высших своих проявлениях характеризуется насыщенностью

знаний, отрезвляет от неполноценных желаний, чувств и мыслей, проявляется устремленность к познанию себя, развивается умение видеть причинно-следственные связи «до» возможного события, ясно слышать себя и коллег, критиков и оппонентов, формируется необходимость действовать по велению совести и долга, осознавать «добро во зле».

Умение системно воспринимать педагогическую реальность, рассматриваемое нами как базовый процессуальный компонент профессионально-педагогической компетентности, обуславливает системное взаимодействие между педагогической реальностью и педагогической компетентностью. Такое умение обеспечивает возможность целостного, унифицированного видения логики педагогических процессов, понимание закономерностей и тенденций развития педагогической науки, моделирование целесообразной педагогической деятельности. В целом, динамика роста профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы обеспечивается вследствие постепенной трансформации педагогического сознания, в части профессиональных знаний, умений, навыков и личностных качеств.

В контексте проблемы считаем уместным рассмотреть компетентность в акмеологическом понимании, которая представляется как главный когнитивный компонент подсистем профессионализма научно-педагогических кадров высшей школы. Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой профессиональной деятельности, ее принадлежностью к определенным видам. Очевидно, что акмеологическое прочтение компетентности предполагает разрешение двух основных профессионально-педагогических задач «Что делать?» и «С чего начинать?». В контексте профессионально-личностного развития, помимо указанных двух, реализуется программа личностно-профессиональных достижений «Как сделать?», ориентированная на эмоционально-сдержанные формы коммуникаций в образовательном пространстве. Ценностный ресурс знаний и умений в приложении к качеству научно-педагогической деятельности, обуславливает высокий уровень профессиональной компетентности и позволяет выработать дальнейший план профессионально-личностного развития научно-педагогических кадров высшей школы.

Рассматривая компетентность как совокупность знаний, умений, навыков, авторитетность в области педагогики, выделяем четыре вида профессиональной компетентности:

1. Функциональная – характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать.

2. Интеллектуальная – выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей.

3. Ситуативная – позволяющая действовать в соответствии с ситуацией.

4. Социальная – предполагает наличие коммуникативных и интегративных способностей.

Профессиональная компетентность как интегративная характеристика научно-педагогических кадров высшей школы будет вмещать признаки каждого из приведенных видов, отражая уровень профессионального мастерства в умении рассуждать, размышлять, осмысливать цели и задачи, и их осуществление, с учетом нестандартных ситуаций, в соответствии с профессиональным статусом.

Четыре следующих вида профессиональной компетентности выделяет В. Н. Введенский:

1. Коммуникативная компетентность – способность педагога конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение поощрять; деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой».

2. Информационная компетентность включает объем научных знаний, объем информации о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов.

3. Регулятивная компетентность педагога предполагает наличие умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия.

4. Интеллектуально-педагогическая компетентность – комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации. А также интеллект, фантазия, гибкость и критичность мышления [1].

Профессиональная компетентность, проявляемая в функции самоуправления на уровне желаний, эмоций, мыслей позволяет обеспечить качество педагогических действий, надежную обратную взаимосвязь в передаче знаний, обеспечивает культуру коммуникативных связей участников педагогического сотрудничества. К основным признакам педагогической компетентности в ходе научно-профессиональной деятельности отнесены: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами

решения профессиональных задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности; навыки общения с коллегами и студентами; качественное выполнение обязанностей; способность разрешать профессионально-личностные проблемы; способность педагога поддерживать собственный профессиональный уровень.

Нормативная модель компетентности педагога, отражающая научно обоснованный объем профессиональных знаний, умений и навыков в виде содержательной готовности педагога той или иной специальности, представлена в квалификационной характеристике. Квалификационная характеристика вмещает свод обобщенных требований к педагогу на уровне его теоретического и практического опыта. Представим отдельные обобщенные характеристики педагогических знаний, умений и навыков научно-педагогических кадров высшей школы.

В общем виде психолого-педагогические знания определены образовательными программами, квалификационными требованиями. Психолого-педагогическая подготовленность преподавателя вмещает знания методологических основ и категорий педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения; необходимость гуманистически ориентированного мышления в формате «они и я», «они + я», с детерминацией социально-значимых целей и потребностей. Психолого-педагогические и специальные (предметные) знания являются необходимым, но не достаточным условием профессиональной компетентности. Синергетическим результатом эффективной научно-педагогической деятельности являются умения системного анализа, унифицированного обобщения, формирование универсальных выводов, принятие инновационных педагогических решений, целенаправленной коррекции текущего плана действий, а также коммуникативная культура (миролюбие, правдивость, ответственность, благодарность, уверенность, решимость, скромность).

Педагогические умения, в общем представлении, рассматриваются как совокупность последовательно разворачивающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях (в том числе, знаниях о себе) и направленных на решение задач развития гармоничной личности [2]. Целесообразно подчеркнуть, что ценностный ресурс педагогических умений научно-педагогических кадров высшей школы будет проявляться устойчивостью внутренних и внешних коммуникаций, выраженных триадой: мысль → слово → дело. При этом педагогические умения укажут на равнозначную и равноценную роль теоретических знаний и практических умений в достижении профессиональной компетентности, единство теоретической и практической готовности, выраженной однозначностью в мыслях, словах, делах. Педагогические умения отражают полифункциональный многоуровневый характер педагогического сознания (от «я» до «они», от репродуктивности до творчества) и непосредственно зависят от умения познавать себя, свое предназначение, роль и уровень своего профессионализма. Объективация самооценки педагогических умений достигается в процессе рефлексии на уровне профессионально-педагогического педагогического мышления и педагогических действий.

Понимание сущности педагогических умений позволяет понять их внутреннюю структуру, т. е. взаимообусловленную связь действий как относительно самостоятельных частных умений. Это, в свою очередь, открывает возможность как для объединения множества педагогических умений по разным основаниям, так и для условного их разделения в практических целях [3]. Дифференциально-интегративный подход по самосовершенствованию многоуровневых полифункциональных педагогических умений осуществляется по универсальной схеме профессионально-личностных достижений: понять, принять, вместить, овладеть, применить, проанализировать, откорректировать индивидуальный ресурс знаний и умений для реализации осмысленных задач.

К числу наиболее общих и важных умений относятся умения педагогически мыслить и педагогически действовать, основываясь на анализе аргументов, фактов и явлений, теоретическом анализе и синтезе, практическом подтверждении научно обоснованных, теоретически выверенных и проверенных личным опытом, актуальных социально-значимых выводов. Взаимозависимость умений педагогически мыслить и действовать обусловлена динамикой развития педагогического сознания. Универсальность педагогического мышления способствует овладению любым из направлений педагогической науки и практики (и сопряженными с ней науками), претворяя личный опыт в универсальность педагогических действий, на уровне индивидуального педагогического творчества.

Таким образом, профессиональная компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций отражает его самостоятельность, ответственность, инициативу в приложении к деятельному педагогическому труду, его способность

к эффективной реализации в педагогической практике системы социально-значимых ценностных установок, достижению высоких педагогических результатов вследствие самопознания и профессионально-личностного развития.

Список литературы

1. **Введенский, В. Н.** Детерминанты и аспекты педагогической профессии / В. Н. Введенский. – Текст : электронный // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – № 1 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-i-aspekty-pedagogicheskoy-professii> (дата обращения: 03.09.2024).
2. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
3. **Федотова, Б. В.** Педагогические умения и мотивация преподавателя вуза как фактор повышения качества педагогической деятельности / Б. В. Федотова // Актуальные проблемы научно-технического обеспечения процессов и производств в АПК : сб. тр. конф. преподавателей, студентов, магистрантов и аспирантов, посвящ. 80-летию Новосибирского ГАУ, Новосибирск, 07–11 нояб. 2016 г. / отв. ред. Ю. А. Гуськов. – Новосибирск, 2016. – С. 279–284.

УДК 37.015.31:[316.776:008]

Михайлова Ирина Владимировна,
старший преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»,
irina-vm-11@yandex.ru

Роль информационной культуры в обеспечении информационной безопасности обучающихся

В статье рассматриваются виды угроз информационной безопасности, проанализирована сущность взаимосвязи информационной безопасности и информационной культуры личности в условиях становления информационного общества. Автор раскрывает важность формирования информационной культуры обучающихся в современных условиях.

Ключевые слова: информация, безопасность, культура, информационная безопасность, информационная культура.

Значение информации в жизни личности, общества и государства в последние годы не только постоянно повышается, но и отчасти становится одной из основ устойчивого развития. Информация стала одним из важнейших стратегических, управленческих ресурсов, наряду с человеческими, финансовыми и материальными ресурсами. Её производство и потребление составляют необходимую основу эффективного функционирования и развития различных сфер общественной жизни.

Информация выступает мощным инструментом, оказывающим влияние на общество. Она может быть положительной и отрицательной [3]. Положительная информация может способствовать развитию общества, улучшению качества жизни людей, распространению знаний и культуры. Отрицательная же информация может вызывать конфликты, дезинформацию, манипуляцию сознанием людей и другие негативные последствия. Важно уметь критически оценивать информацию, проверять её достоверность и использовать только проверенные источники. Это поможет избежать негативного влияния информации на жизнь человека и общества в целом.

Следует также отметить, что в связи со становлением информационного общества перед нашим государством появляются новые задачи. Одна из таких задач – обеспечение безопасности информационной сферы.

Исследованию проблемы феномена информационной безопасности посвятили свои труды А. А. Ахметвалиева, И. Р. Бегишев, П. Г. Былевский, Ю. В. Вовенда, С. А. Дементьев, Н. А. Збруева, А. А. Марков, Т. А. Полякова, О. А. Роин, Т. И. Сустина, Ю. В. Яковлева и др.

В то же время, проанализировав состояние изученности проблемы взаимосвязи информационной культуры и информационной безопасности обучающихся, мы констатируем, что данный вопрос остается недостаточно изученным в педагогической теории и требует решения в образовательной практике.

Целью статьи является анализ влияния информационной культуры на обеспечение информационной безопасности обучающихся в современных условиях.

Проблемы информационной безопасности условно можно разделить на три больших группы, которые могут пересекаться между собой [4]:

– проблемы гуманитарного характера (бесконтрольное использование и распространение персональных данных граждан, вторжения в частную жизнь, клевета и кражи личности);

– проблемы экономического и юридического характера (утечка, искажение и потеря коммерческой и финансовой информации, кражи брендов и интеллектуальной собственности, раскрытие информации о материальном положении граждан);

– проблемы политического характера (информационные войны, кибервойны и электронная разведка в интересах политических групп, компрометация государственной тайны, атаки на информационные системы важных оборонных, транспортных и промышленных объектов).

Угрозы информационной безопасности можно разделить на два основных вида: социально-психологические и технические. Социально-психологические угрозы связаны с воздействием на сознание и нравственность людей. Они включают: травлю в цифровом пространстве, пропаганду наркотиков, насилия, национализма, распространение недостоверной информации и другой вредоносный контент и др., неконтролируемое воздействие на сознание, угрозу стабильности (конфессиональные проблемы, расизм и др.). К техническим угрозам относятся угрозы, связанные с утечкой информации, несанкционированным доступом к информационным ресурсам, нарушением функционирования информационных систем или их компонентов, несанкционированным массовым сбором информации и т. д.; кибертерроризм (взломы социальных сетей и т. д.), фальсификация данных и документов, ведение информационной войны и др. [3; 5].

В российском обществе, как отмечает Е. И. Гераськина, существуют следующие угрозы информационной безопасности: «1) угроза нарушения коммуникационных потоков, экономических операций, кампаний по информированию общественности, электросетей и политических переговоров; 2) угроза эксплуатации чувствительной, собственной или секретной информации; 3) угроза манипулирования информацией в политических, экономических, военных или проблемных целях; 4) угроза уничтожения информации или, потенциально, компонентов критической инфраструктуры, что может иметь пагубные последствия для экономики и национальной безопасности» [2].

Согласно «Концепции формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации» «угрозы информационной безопасности оказывают деструктивное влияние на все сферы жизни граждан Российской Федерации – профессиональную, материальную, морально-психологическую, а следовательно, отрицательно сказываются и на государстве в целом. При этом эффективно противостоять указанным угрозам достаточно проблематично, поскольку жизнь современного человека неразрывно связана с пребыванием в информационном пространстве» [5].

Обучающиеся не обладают достаточным опытом и знаниями, чтобы самостоятельно оценивать информацию и принимать решения. Поэтому «особое значение информационная безопасность приобретает в сфере воспитания подрастающего поколения, что обусловлено, прежде всего, низким уровнем информационной культуры детей и молодежи» [6]. В контексте развития, воспитания и формирования детей и подростков информационная безопасность приобретает особое значение, поскольку она помогает защитить их от негативного влияния информации, которая может нанести вред их здоровью, развитию и безопасности.

Все эти проблемы требуют внимания и разработки эффективных мер по обеспечению информационной безопасности, возникает необходимость формирования основ культуры безопасного пользования и применения информационно-коммуникационных технологий на основе правового регулирования со стороны государства и общепринятых человеческих ценностей.

В сфере образования задача формирования культуры безопасного поведения в информационном пространстве стоит перед образовательной организацией. Педагог должен подготовить сознание обучающихся к противодействию негативным информационным воздействиям, формировать медиаграмотность, навыки критического мышления, развивать способности к самоблокированию

информации, умения анализировать информацию, учить отличать качественную информацию от некачественной, отличать правду от лжи, а также формировать ценности и установки, способствующие гармоничному развитию [1]. Выработка единой стратегии безопасности возможна только совместными усилиями всех участников образовательного процесса: педагогов, родителей и самих обучающихся.

По мнению Ю. В. Яковлевой «информационная безопасность непосредственно определяется уровнем сформированности информационной культуры личности, благодаря которой человек получает возможность ориентироваться в информационных потоках, получать, перерабатывать, создавать и распространять информацию, осуществлять на достаточно высоком качественном уровне любую деятельность в информационной среде» [6].

Информационная культура становится важным аспектом современного образования и профессиональной деятельности. В условиях информационного общества она позволяет людям эффективно использовать информационные ресурсы, быть активными участниками информационного обмена и обеспечивать информационную безопасность.

В качестве компонентов информационной культуры мы выделяем: знание основ информатики и информационных технологий; умение работать с различными видами информации (текстовой, графической, аудио- и видеoinформацией); навыки поиска, анализа и оценки информации из различных источников; соблюдение этических норм при использовании информации (уважение авторских прав, достоверность информации и т. д.).

Развитие информационной культуры способствует формированию ответственного и осознанного отношения к использованию информации, что в свою очередь способствует укреплению информационной безопасности.

Таким образом, информационная безопасность и информационная культура тесно связаны друг с другом, они являются важными составляющими современного информационного общества и требуют постоянного внимания и развития.

Важно понимать, что обеспечение информационной безопасности требует комплексного подхода, который учитывает законодательные, технические, организационные и психологические аспекты. Только так можно создать надёжную систему защиты информации и обеспечить безопасность граждан и государства в целом.

На основе изложенного материала делаем вывод, что влияние информационной культуры на обеспечение информационной безопасности обучающихся является актуальной проблемой для педагогической теории и практики, что обуславливает необходимость совершенствования ее теоретических и методических основ.

Список литературы

1. **Бочаров, С. Н.** Формирование у учащихся культуры безопасного поведения в современном информационном пространстве / С. Н. Бочаров. – Текст : электронный // Студенческий научный форум : материалы VII Междунар. студенческой науч. конф., Саратов, 15 февр. – 31 марта 2015 г. – Саратов, 2015. – URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015017194> (дата обращения: 29.08.2024).
2. **Гераськина, Е. И.** Вызовы и угрозы информационной безопасности в российском обществе в XXI веке / Е. И. Гераськина. – Текст : электронный // Актуальные исследования. – 2023. – № 21(151). – URL: <https://apni.ru/article/6280-vizovi-i-ugrozi-informatsionnoj-bezopasnosti> (дата обращения: 29.08.2024).
3. **Козачок, В. И.** Информация и ее значение в процессе развития современного общества / В. И. Козачок, С. А. Власова. – Текст : электронный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-i-ee-znachenie-v-protse-razvitiya-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 29.08.2024).
4. **Методические материалы для обучающихся по освоению дисциплины Б1.Б.17 Организационное и правовое обеспечение информационной безопасности** / ФГБОУ ВО «Оренбургский гос. аграрный ун-т». – Текст : электронный // ФГБОУ ВО Оренбургский ГАУ : сайт. – URL: https://orensau.ru/doc/test/10.03.01/UMK/UMKA_11588_10.03.01_30.08.17OP__56629.pdf (дата обращения: 29.08.2024).
5. **О Концепции формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации** : Распоряжение Правительства РФ : № 4088-р от 22 дек. 2022 г. – Текст :

электронный // ГАРАНТ : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405905591/> (дата обращения: 29.08.2024).

6. Яковлева, Ю. В. Взаимосвязь информационной безопасности и информационной культуры / Ю. В. Яковлева. – Текст : электронный // Вестник науки. – 2022. – № 1 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-informatsionnoy-bezopasnosti-i-informatsionnoy-kultury> (дата обращения: 29.08.2024).

УДК 37.035

Мкртчян Давид Мельсович,
методист отдела развития кадетского движения
ГБОУ ДПО «Московский центр воспитательных практик
Департамента образования и науки г. Москвы»,
г. Москва
dav.ox@mail.ru

Особенности организации учебно-воспитательного процесса в суворовских военных училищах в советский период

Решение о создании суворовских училищ было принято 21 августа 1943 года на волне переломного успеха в Курской битве. Днём рождения училищ считается 19 декабря, когда им в торжественной обстановке было вручено боевое Красное знамя. Суворовские училища впитали лучшие традиции военного воспитания России. В статье рассматриваются особенности учебно-воспитательного процесса в суворовских училищах в советское время. В них сложилась эффективная система воспитания, направленная на подготовку кадров начального военного профессионального образования.

Ключевые слова: советское образование, суворовское воспитание, суворовские военные училища, учебно-воспитательный процесс.

В 1930-х годах происходит идеологический и политический разворот руководства СССР от идей мировой революции к национальному суверенитету, преемственности традиций и укреплению обороноспособности государства. Возрождались лучшие культурные, образовательные ценности прошлого, шел поиск национальных основ советской власти, интернациональное воспитание постепенно заменялось военно-патриотическим. Возвращаются выдающиеся имена и атрибуты дореволюционной России.

Великая Отечественная война прервала процесс возвращения к дореволюционным традициям подготовки кадров, особенно в деле начального военного профессионального образования. Однако необходимость пополнения военных кадров и их профессиональной подготовки особенно в военное время вынуждала ускорить открытие специализированных военных учебных заведений.

Открытие суворовских военных училищ было связано прежде всего с необходимостью устройства, обучения и воспитания детей, которые в период Великой Отечественной войны потеряли родителей, стали сиротами, а также с подготовкой новых профессиональных кадров.

Одним из пунктов Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» предусматривалось создание для детей воинов Красной Армии и партизан Отечественной войны, а также детей-сирот, родители которых погибли от рук немецких оккупантов, суворовских военных училищ «типа старых кадетских корпусов, по 500 человек в каждом, всего 4500 человек со сроком обучения 7 лет, с закрытым пансионом для воспитанников» [1, с. 1011–1012]. Суворовские военные училища «имеют целью подготовить мальчиков к военной службе в офицерском звании и дать им общее среднее образование».

Необходимость создания и функционирования в СССР была обусловлена следующими причинами:

1. В СССР во время войны и после нее было много детей-сирот, чьи родители погибли на фронте. Суворовские училища стали не только образовательными, но и воспитательными

учреждениями для детей, потерявших семьи. Они обеспечивали их обучение, проживание, воспитание и военную подготовку, тем самым выполняя важную социальную функцию.

2. После Великой Отечественной войны Советский Союз нуждался в большом количестве квалифицированных военных кадров для поддержания обороноспособности страны. Суворовские училища создавались как специализированные учебные заведения для подготовки юношей к поступлению в военные вузы и службе в армии. Это обеспечивало формирование профессиональных офицерских кадров на долгосрочную перспективу.

3. В условиях послевоенного времени и холодной войны государство придавало особое значение воспитанию молодёжи в духе патриотизма и готовности защищать Родину. Суворовские училища, наряду с образовательными задачами, играли важную роль в формировании у учащихся воинского духа, дисциплины и преданности стране.

4. Суворовские училища были предназначены для подготовки не просто военных специалистов, а будущей элиты советской армии – офицеров, обладающих высокими нравственными качествами, образованием и готовностью служить на благо государства. Училища создавали условия для комплексного развития личности, сочетая академическое образование с физическим и военно-прикладным воспитанием.

5. Как и многие образовательные институты в СССР, суворовские училища носили не только образовательный, но и идеологический характер. Воспитанники училищ воспитывались в духе преданности социалистическим идеалам, что соответствовало общей задаче государства по формированию нового поколения, готового к служению коммунистическому строю и его защите.

Согласно «Положению о Суворовских военных училищах» начальник училища пользовался правами командира дивизии, его заместителями были: начальник учебного отдела, начальник политического отдела и начальник материально-технического обеспечения. «Совещательным органом при начальнике училища состоял педагогический совет, в который входили: начальник училища (председатель), его заместители, начальник медицинской службы, командиры рот, старшие преподаватели, помощники начальников политического и учебного отделов. Совет рассматривал наиболее важные вопросы обучения и воспитания суворовцев» [2].

В целях улучшения организации учебного процесса, обмена опытом учебно-воспитательной работы по предметам учебного плана в училище создавались предметно-методические комиссии. Предметно-методическая комиссия по военной подготовке и воинскому воспитанию объединяла командиров рот и офицеров-воспитателей. Её возглавлял начальник училища или начальник учебного отдела. В остальных комиссиях работали преподаватели общеобразовательных дисциплин во главе со старшим преподавателем.

Учебно-воспитательный процесс в суворовских училищах был направлен на комплексное развитие учащихся как будущих военных специалистов, воспитание в духе патриотизма, дисциплины и морально-нравственных ценностей. Основной целью было подготовить юношей к службе в армии, воспитать их как высокомотивированных и стойких личностей, способных на самоотверженные действия на благо страны.

Основные характеристики учебно-воспитательного процесса:

1. Образовательная программа включала как общеобразовательные дисциплины (математика, русский язык, литература, физика, химия, биология, иностранные языки и др.), так и специальные предметы, ориентированные на военное дело: основы военной подготовки, конно-спортивной, строевой подготовки, тактики и огневой подготовки. Акцент делался на математические и технические дисциплины, а также физическую подготовку.

2. Военное образование и практическая военная подготовка составляли основу учебного процесса. Суворовцев учили стрельбе, ориентированию на местности, тактическим приемам, изучали военные уставы и инструкции. Учащиеся регулярно проходили строевую подготовку, учились управлять оружием и военной техникой, выезжали на практику в военные части.

3. Физическая подготовка была обязательной и интенсивной. В программу входили ежедневные физические упражнения, бег, подтягивания, комплексные спортивные занятия. Проводились регулярные спортивные соревнования по различным видам спорта. Это способствовало развитию физической силы, выносливости и дисциплины у суворовцев.

4. Воспитание включало формирование у суворовцев патриотических качеств, привитие уважения к старшим, ответственности, товарищества и сплоченности. Воспитательная работа строилась на основе советской идеологии и включала встречи с ветеранами, лекции и семинары,

на которых рассказывали о подвигах советских солдат и офицеров, истории вооруженных сил и достижениях Советского Союза.

5. Дисциплина в суворовских училищах была строго регламентирована. Суворовцы жили по четкому распорядку дня, который включал подъем, физическую зарядку, учебные занятия, свободное время и вечерний отбой. Нарушение дисциплины влекло за собой наказания. Строгая система правил формировала у суворовцев устойчивость и способность подчиняться требованиям военного устава.

6. Огромное внимание уделялось патриотическому воспитанию. В рамках идеологической подготовки проводились занятия по истории советского государства, военных традиций, коммунистической идеологии и роли армии. Суворовцам прививали уважение к героическим подвигам, рассказывая о Великой Отечественной войне и Советской армии.

7. Образовательный процесс включал изучение советской истории и основ марксистско-ленинской теории. Основным акцентом делалась приверженность коммунистическим идеалам, что было важной частью воспитательного процесса. Регулярные встречи, чтение литературы, посвященной героизму и достижениям СССР, являлись неотъемлемой частью формирования мировоззрения суворовцев.

8. Суворовцев также привлекали к культурно-массовым мероприятиям: художественной самодеятельности, занятиям музыкой, рисованию, посещению театров и музеев. Воспитатели стремились развивать культурный уровень и разносторонние интересы учеников, что способствовало воспитанию эстетического вкуса и повышению общего уровня образования.

Выпускники суворовских училищ считались элитой среди военнослужащих. Они обладали высокой дисциплиной, навыками военного дела и стойкими патриотическими взглядами. Полученные знания и воспитание позволяли им поступать в высшие военные учебные заведения, строить успешную карьеру в вооруженных силах СССР и быть готовыми к защите Родины.

Учебно-воспитательный процесс в Московском суворовском училище был уникален в своей строгости и комплексном подходе, что способствовало формированию стойких, ответственных и физически подготовленных молодых людей с высокой мотивацией к службе в армии и приверженностью к государственным идеалам.

Список литературы

1. **КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК.** Ч. 2. – 7-е изд.– Москва : Политиздат, 1953. – 1202 с.
2. **Саханский, Н. Б.** На службе Отечеству (к 70-летию образования суворовских и нахимовских училищ) / Н. Б. Саханский // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 1–18.

Молодцова Наталья Геннадьевна,
к-т. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
ng.molodtsova@mpgu.su

Горбенко Ирина Александровна,
к-т. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
ia.gorbenko@mpgu.su

Галой Наталья Юрьевна,
к-т. психол. наук, доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
nyu.galoj@mpgu.su

Формирование визуальной культуры обучающихся средствами искусства: смотреть или видеть

В статье рассматривается проблема формирования визуальной культуры обучающихся средствами искусства – произведений живописи и кинофильмов. Показаны три группы способов работы с визуальной информацией и этапы развития визуальной культуры детей на материале произведений живописи, которые положены в основу авторской образовательной технологии «Образ, мысль и слово» (Н. Г. Молодцова). Сформулирован психологический механизм формирования визуальной культуры средствами киноискусства через понятие когнитивной метафоры – кинометафора.

Ключевые слова: *визуальная культура, произведения живописи, фасилитированная дискуссия, техника парафраза, образовательная технология «Образ, мысль и слово», киноискусство, кинометафора.*

В настоящее время при всеобщей цифровизации глобально возрастает поток информации, который воздействует на человека в визуальной модальности. В связи с этим у современных детей, как отмечают отечественные и зарубежные специалисты, наблюдается клиповость восприятия и мышления, что проявляется в фрагментарности и поверхностности зрительного восприятия, без осознания и понимания информации, которая заложена в образах. Остро стоит проблема формирования визуальной культуры обучающихся, определяющейся способностью анализировать, интерпретировать визуальные образы, проникать в их смысловую ткань, не просто смотреть, а видеть.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблематике показал, что существуют разные подходы к рассмотрению содержания понятия «визуальная культура». Так, ряд специалистов [1; 4] придерживаются мнения, что «визуальная культура является совокупностью общественных, индивидуальных, материальных и интеллектуальных визуальных ценностей, хранящихся и функционирующих в форме символов в определенном социуме и передаваемых посредством визуальных средств информации» [4, с. 9]. Многие исследователи [3; 5] определяют визуальную культуру как «часть общей культуры человека, которая формирует у людей способность к восприятию, анализу, интерпретации, оценке и созданию визуальных образов» [3, с. 113].

В связи с актуальностью данного вопроса необходимо искать и разрабатывать специальные образовательные практики и психодидактические модели, направленные на формирование визуальной культуры современных обучающихся разных возрастов. Нам видится целесообразным осуществлять это средствами художественных образов произведений искусства, прежде всего таких как, картины, образы которых отличаются статичностью, и кинофильмов, где представлены динамичные визуальные образы.

Наглядные образы произведений искусства отличаются многоплановостью и многозначностью, включают в себя эмоциональные стимулы, способствующие формированию визуальной культуры, поэтому содержат богатый ресурс для развития у детей восприятия и визуального мышления как понятийного механизма проникновения в смысловую ткань зрительного образа [8].

Процесс формирования визуальной культуры в контексте обучения детей умению анализировать и понимать зрительные образы целесообразно осуществлять с опорой на познавательную инициативу самого ученика, встающего на позицию исследователя при поиске ответа на вопрос «Какие смыслы и значения содержатся в наглядных образах картин и кинофильмов?». При этом особое внимание необходимо уделять вербализации воспринятых детьми образов. Словесная проговаривание увиденного организует, уточняет интуитивно ощущаемый ребенком смысл, делает его осознаваемым и субъективированным.

Для формирования визуальной культуры обучающихся следует специально организовать процесс, который будет направлен на развитие у учащихся разных возрастов умения работать с информацией, освоение ими трёх способов работы с ней, где в первую группу входят способы поиска и сбора информации, содержащейся в наглядных образах картин и кинофильмов; вторую группу составляют способы анализа и обработки информации согласно заданным критериям; третью – способы интерпретации, куда относятся умения оперировать суждениями, умозаключениями, выстраивать аргументацию относительно трактовок полученной в ходе рассматривания образов информации.

Эффективным методом формирования визуальной культуры обучающихся является фасилитированная дискуссия, которая представляет собой процесс группового обсуждения произведения живописи и напоминает такой проблемный метод обучения, как мозговой штурм, направленный на расшифровку изобразительного текста. Фасилитированная дискуссия состоит из открытых вопросов, способствующих выделению из общего плана картины визуальных образов, их анализу и интерпретации с опорой на наглядность, и технике парафраза, представляющую собой процесс отзеркаливания ключевой мысли из высказывания ребенка, без искажений и привнесения своего смысла. Парафраз способствует процессу интериоризации полученной самим учеником в ходе исследовательской деятельности информации из художественных образов произведений искусства. Он выполняет роль этапа громкой речи, который так необходим для субъективации информации, её осознания. Кроме того, перефразирование высказываний ребенка ведущим дискуссии позволяет дать ученику возможность быть услышанным, понятым, помогает вербализовать интуитивно воспринятый ребёнком смысл, соотнести свою точку зрения с точкой зрения других участников дискуссии.

Педагог в этом процессе занимает особую позицию – позицию фасилитатора, который не даёт детям готовой информации, не оценивает их ответы, а организует процесс ненасильственной коммуникации, помогает ученикам активно рассматривать и обсуждать увиденное, выполняет функцию направляющего участия, стимулирует детей к выдвижению своих гипотез, к построению собственных суждений и умозаключений.

Рассматривая процесс формирования визуальной культуры обучающихся средствами произведений живописи, следует отметить статичность наглядных образов картин, что позволяет их длительно рассматривать, воспринимать детализировано, подробно анализировать, организовать процесс понимания картины в контексте исследовательской деятельности детей. В соответствии рассмотренными выше способами работы с информацией мы определяем три этапа развития визуальной культуры детей в контексте работы с картинами:

1 этап заключается в актуализации восприятия; идёт длительное рассматривание картины, что позволяет выделить состав её элементов, установить взаимосвязь между образами. На этом этапе ведущий дискуссии прежде всего задаёт детям вопрос: «Что вы здесь видите?», побуждающий их к выделению всего многообразия образов, содержащихся в картине. Затем детям предлагаются и другие вопросы, направленные на фактуальный (предметный, фактический) уровень понимания картины: «Кто изображен на картине? Когда это происходит? Где происходит? Что происходит на картине?».

2 этап характеризуется появлением в процессе рассматривания и обсуждения картины более сложных вопросов, требующих при ответе умения анализировать и обрабатывать информацию согласно заданным критериям. Появляются вопросы подтекстового уровня: «Что чувствуют эти люди? О чем они могут говорить? Где находился художник, когда писал эту картину?».

3 этап посвящен освоению детьми способов интерпретации информации, заложенной в визуальных образах картины, развитию умений выстраивать умозаключения и обосновывать свои гипотезы. Появляются вопросы, направленные на контекстуальный уровень понимания картины, например, «Что бы вы рассказали об этой картине человеку, который её никогда не видел? Какую информацию хотел передать нам художник? Какое название вы можете ей дать?».

Данные идеи послужили основой для разработки образовательной технологии «Образ, мысль и слово», которая уже на протяжении более десяти лет активно реализуется в ряде школ Нижнего Новгорода, Москвы и доказала свою результативность в решении проблемы формирования визуальной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, о чем свидетельствуют результаты эмпирических исследований [8].

Особую роль в процессе формирования визуальной культуры обучающихся выполняют кинофильмы [1], наглядные образы которых отличаются от произведений живописи своей динамичностью. Кино не только отражает социальные и культурные реалии, но и активно их конструирует, влияя на восприятие мира и формируя коллективные представления. Кино играет важную роль в формировании идентичности. Через персонажей, сюжеты и визуальные образы зрители могут идентифицировать себя с определенными социальными группами или культурными традициями. Это может способствовать как позитивной самоидентификации, так и усилению стереотипов [2]. Кино может выступать и как средство социальной критики, отражая и осуждая существующие нормы и практики. Фильмы могут поднимать важные социальные вопросы, что способствует формированию более критического взгляда на мир.

Кинематограф воздействует на зрителя через комплекс визуальных и аудиовизуальных элементов. Согласно теории восприятия, зрители интерпретируют визуальные образы на основе своих предыдущих опытов, культурных контекстов и эмоциональных состояний. Кино создает уникальные визуальные нарративы, которые могут усиливать или изменять существующие представления о реальности.

Исследования когнитивных лингвистов за последние тридцать лет свидетельствуют о том, что значимый объём наших представлений о реальности представлен метафорически. Метафора – универсальный язык коммуникации, содержащий закодированный посыл об инсайте, неком личностном инновационном открытии. Н. Д. Арутюнова, Р. Бойд, В. Г. Гак, М. Джонсон и Дж. Лакофф, А. Е. Денхам, В. Н. Телия, и другие исследователи показали, что процессы мышления, восприятия, принятия решений, анализа информации во многом основаны на метафорических конструктах, большинство из которых мы даже не осознаем [9].

Кино использует визуальные метафоры для передачи сложных идей и эмоций. Например, использование цвета, композиции и освещения может создать определенное настроение, которое влияет на эмоциональное восприятие зрителя. Эти элементы формируют визуальный язык, который становится частью культурного контекста.

В настоящее время наблюдается особый интерес к исследованию кинометафоры в контексте формирования визуальной культуры. Исследования природы кинометафоры в зарубежной литературе связаны в основном с типологизацией экранных метафор. В отечественном киноведении исследованию феномена кинометафоры посвящены работы Ю. Лотмана. По его мнению, вся история человеческой коммуникации опосредована взаимодействием двух независимых и равноправных знаков – слова и изображения. В кино рождение образа (кинокадра) происходит в результате особого взаимосплетения слова и изображения, которые «подразумевают друг друга и невозможны один без другого» [7, с. 4]. Результатом этого взаимосплетения является рождение кинометафоры с закодированным культурным опытом, хранящемся в долговременной памяти конкретного зрителя.

Способность читать язык кинометафоры формируется по мере взросления человека, посредством целенаправленного анализа аудиовизуальных произведений искусства, представленных в современном цифровом информационном поле не только в виде фильмов (художественных, документальных, мультипликационных), но и рекламных роликов, видео-контента социальных сетей, видеоигр и другом. «Если кинозритель не владеет адекватным киноязыком, фильм остаётся непонятным на уровне перевода образов в смыслы. Следовательно, киноязыку требуется учить специально» [6, с. 283].

С развитием цифровых технологий кино стало доступнее, что изменило его влияние на визуальную культуру. Социальные сети и стриминговые платформы позволяют пользователям не только потреблять контент, но и создавать его. Это приводит к возникновению новых форм визуального самовыражения и изменению традиционных моделей потребления кино. Молодежь, активно использующая цифровые технологии, воспринимает кино как часть своей повседневной жизни. Это создает новые возможности для формирования визуальной культуры, где молодежные субкультуры могут находить свое выражение через кинематографические формы.

Таким образом, средства искусства в виде произведений живописи и кинофильмов являются мощным инструментом формирования визуальной культуры, влияют на восприятие, идентичность и социальные динамики. В условиях цифровизации важно учитывать, как новые образовательные

технологии и практики изменяют традиционные и помогают развивать у обучающихся способность анализировать и понимать визуальные образы, не просто смотреть, а видеть их смысловую ткань.

Визуальность сегодня является повседневной жизнью любого человека. Целые поколения уже выросли, воспитанные на культуре телевидения, видеоигр, социальных сетей – под воздействием избыточного потока информации в виде мощной аудиовизуальной стимуляции, поступающей через техническое устройство. Наше понимание окружающего пространства все больше определяется мимолетным скольжением взгляда по объектам. Это формирует запрос на систематизацию современного визуального контента и разработку методологии его использования в процессе обучения, целенаправленного формирования визуальной культуры.

Список литературы

1. **Ганиева, Э. Р.** Кино и телевидение как одни из основных факторов формирования визуальной культуры зрителя / Э. Р. Ганиева // Молодой ученый. – 2017. – № 21. – С. 59–61.
2. **Горбенко, И. А.** Психологический потенциал киноклуба в работе с личностными проблемами студентов / И. А. Горбенко, Т. Б. Киселева // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти выдающегося ученого-педагога, академика В. А. Слостенина / отв. ред. Л. С. Подымова. – Ярославль, 2023. – С. 223–228.
3. **Даниэль, С. М.** Искусство видеть / С. М. Даниэль. – Москва : Амфора, 2006. – 206 с.
4. **Дубовая, Н. В.** Визуальная культура в аспекте современности / Н. В. Дубовая // Тенденции развития педагогической науки : материалы междунар. науч. заоч. науч.-практ. конф. [23 окт. 2010 г.] / Сибирская ассоц. консультантов. – Новосибирск, 2010. – С. 8–12.
5. **Зинченко, В. П.** Восприятие и визуальная культура / В. П. Зинченко. – Москва : ЦГИ, 2018. – 599 с.
6. **Кино: психологический, педагогический, психотерапевтический аспект** / Н. Л. Карпова, М. М. Данина, Н. В. Кисельникова, А. И. Шувиков // Выдающиеся учёные Психологического института: Н. И. Жинкин, Ю. Б. Некрасова, Н. С. Лейтес / ред.-сост. и автор предисл. Н. Л. Карпова. – Москва, 2021. – С. 275–284.
7. **Лотман, Ю.** Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. Лотман. – Таллин : Ээсти Раамат, 1973. – 135 с.
8. **Молодцова Н. Г.** Развитие визуального мышления младших школьников средствами произведений живописи : монография / Н. Г. Молодцова. – Москва : МПГУ, 2023. – 192 с.
9. **Содействие креативности** : монография / под общ. ред. А. С. Огнева. – Москва : Спутник+, 2024. – 142 с.

УДК 371.134:378.147

Павельева Ирина Николаевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры рисунка и живописи факультета ИЗО и НР
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва
pavelevairina@mail.ru

Меркушина Юлия Валерьевна,

ассистент кафедры рисунка и живописи факультета ИЗО и НР
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва
merkushinayulia@mail.ru

Роль тематической постановки в воспитательной деятельности на занятиях академической живописью

В статье анализируются вопросы патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи в современных геополитических условиях. Обобщается практический опыт передачи и сохранения информации о культурном наследии родного края через знакомство с различными видами художественных промыслов на занятиях живописью. Выявлены дидактические особенности проведения занятий с применением тематических постановок в контексте

проведения информационно-воспитательной работы. Рассматриваемая тема будет интересна специалистам в области художественной педагогики.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, культурное наследие, живопись, художественные промыслы.

В настоящих реалиях нельзя не отметить важность воспитательной работы с молодежью. Вопросы патриотического и духовно-нравственного воспитания стоят на первом месте и являются приоритетными в политике современного государства. Понятие «патриотического воспитания» включает в себя не только любовь к Родине, но и развитие духовно-нравственных потребностей, приобщение к историческому и культурному наследию, которое отображает всю ценность и уникальность России. Бережное отношение к истории, изучение традиций и передача их из поколения в поколение, семейные и культурные ценности – все это является важнейшим воспитательным потенциалом, который призван наполнить молодежь духовным содержанием.

Воспитательный процесс – это сформированное взаимодействие преподавателя и учащегося, целью которого является создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося. Задачами воспитательной работы со студентами является просветительская деятельность, формирование разносторонне развитой личности и приобщение к ценностям культуры. Все это, в свою очередь, будет отражать национальное благосостояние России.

Взаимодействуя со студентами начальных курсов художественного факультета во время проведения занятий по академической живописи и просто беседуя с ними на темы искусства и творчества, часто понимаешь, что студент не знает знаменитых художников и произведений отечественного искусства, не знаком с известными направлениями декоративно-прикладного искусства. А меж тем многие из них живут или учатся в непосредственной близости от известных художественных промысловых районов. Так, например, в относительной близости от любого уголка России находится немало количество мест, известных своими традиционными видами творчества. И своих студентов мы стараемся более подробно знакомить с их произведениями.

Всей России и даже за рубежом известны такие художественные промыслы Подмосковья как: гжельский фарфор, русская матрешка, жостовский поднос, стеклянная елочная игрушка, павловопосадский платок, дулевский фарфор, богородская игрушка, федоскинская лаковая миниатюра [2].

За пределами Московской области существуют такие замечательные промыслы, как хохлома (г. о. Семенов, Нижегородская область), ростовская финифть (г. Ростов, Ярославская область) и так далее, которые не менее интересны и богаты своей историей, знакомство с которыми также необходимо в рамках занятий по спецдисциплинам.

Промыслы, существующие уже несколько столетий, являются символами России. А российский народ всегда гордился своим культурным наследием, бережно храня его и передавая из поколения в поколение. Многие из этих промыслов не раз переживали упадок и подъем. Но всегда было понимание того, что сохранение данного наследия необходимо, так как эта важная задача для существования культурного общества в будущем.

Предметы народного искусства могут быть определены как уникальный вид творчества, который в современных реалиях не раз рассматривался известными учеными в качестве кладези традиций и индивидуальности, коллективности и уникальности в творчестве народов России. И. Я. Богуславская рассматривает линии традиций и отражение их в современных линиях национального искусства. Т. М. Разина выделяет особую роль традиций в коллективности и развитии народного творчества. Стоит отметить, что авторы опираются на использование национального искусства в процессе обучения школьников и студентов. Великие педагоги прошлого, такие как В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский особо выделяли значимость народных традиций в социальной образовательной сфере. В. А. Сухомлинский полагал, что образовательное учреждение способно строить эффективную воспитательную работу исключительно на сплетении многовекового опыта народной педагогики и культурных традиций [3]. Творческая личность тем лучше формируется в процессе обучения, чем крепче представлены традиции в образовательном учреждении.

Важное условие для передачи и сохранения информации о культурном наследии родного края – знакомство с особенностями того или иного вида творчества, его авторами, его историей. Работая со студентами на занятиях по живописи или по другим специальным дисциплинам, считаем важным и обязательным условием раскрыть, интересно донести информацию о тех видах декоративно-

прикладного искусства, которые составляют основу культурного наследия. На занятиях со студентами младших курсов мы часто используем предметы народного быта в тематических постановках (натюрморты). Во время написания работы знакомимся и обсуждаем эти предметы. Богатый натурный фонд позволяет представить произведения декоративно-прикладного искусства, которые относятся к различным видам Подмосковных промыслов. Мы используем гжельскую или дулевскую фарфоровую посуду (фигурки), обращая внимание студентов на форму предмета, красоту мазка, колористическую палитру, композицию элементов. Рассказываем об истории зарождения промысла, технологии производства и других особенностях данного вида искусства. В постановках также используем богородскую скульптуру, знакомя студентов с особенностями богородской резьбы из мягких пород дерева, в основе которых сказочные сюжеты и животные [1]. Есть в фонде и русская матрешка – один из символов национального искусства. Представляем Сергиево – Посадскую матрешку, узнаваемую во всех уголках мира. Оригинальная форма, неповторимые сюжеты, традиционные особенности художественного оформления – все это достойно внимания не только будущего художника, но и каждого гражданина своей родины. Еще одним ярким представителем декоративно-прикладного искусства севера Московской области является – жостовский поднос. Его мы часто используем в наших постановках по живописи, а также в качестве наглядного пособия по другим специальным дисциплинам (композиция, декоративно-прикладное искусство). Знакомство наших студентов с этим видом творчества происходит не только в университете, но непосредственно на самой фабрике, где мы можем наблюдать полный цикл его производства. В мастерских по росписи подносов художники знакомят с особенностями и технологией нанесения красочного слоя, с основными сюжетами и композиционными особенностями. Так как далеко не все вузы могут организовать такое сотрудничество с предприятиями, работу с произведениями необходимо обеспечить во время проведения занятий, привлекая междисциплинарные связи и современные информационно-коммуникационные ресурсы. Компьютерные образовательные технологии позволят предоставить полноценную информацию об искусстве, дать доступ к интерактивным музеям, выставочным площадкам, фабрикам народных промыслов. Междисциплинарные связи реализуются в процессе симбиоза обучения живописным навыкам и историко-художественным народным ценностям, что позволяет развивать не только воображение, но и творческую активность школьников и студентов. «Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего», – известная фраза М. В. Ломоносова. Народные промыслы, уходя корнями в глубь истории России, так же, как и национальные языки и национальные традиции имеют огромный потенциал в формировании национальной идентичности каждого человека, начиная с рождения и на протяжении всей жизни.

В настоящее время необходимо решать задачи патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи на всех уровнях и этапах образовательного процесса. Приобщение студентов к культурному наследию на основе изучения традиций, обычаев, предметов народного быта на занятиях по живописи (и не только) является одной из важных задач современного педагога. В. С. Кузин в школьной программе по изобразительному искусству «Декоративное рисование» представлял роль народных промыслов как эффективное средство воспитания в области патриотизма, эстетики, трудового воспитания [4]. Красота изделий народных промыслов понятна всем, она помогает сформировать эстетическое мировоззрение и любовь к родному краю, родной природе, понимать и уважать труд близких и историю своей родины.

Сохранение духовной и материальной культуры родного края – неотъемлемая составляющая любого образовательного процесса современного общества. Культурное наследие народа формирует в личности обучающегося патриотические качества и обозначает духовно-нравственные приоритеты. В учебном процессе студентам предлагается изучение культурных ценностей через использование народных предметов быта в постановках, развивая практические навыки академической живописи и теоретические знания в области истории и искусства регионов России.

Список литературы

1. **Разина, Т. М.** Русское народное творчество: проблемы декоративного искусства / Т. М. Разина ; Науч.-исслед. ин-т худож. пром.-сти. – [Москва : Изобр. искусство, 1970]. – 255 с.
2. **Богуславская, И. Я.** Русское народное искусство : краткая энциклопедия / И. Я. Богуславская ; Русский музей. – Санкт-Петербург : Palace Editions, 2009. – 142, [2] с. : цв. ил.; 20 см. – (Русский музей представляет : альманах ; Вып. 247).

3. **Сухомлинский, В. А.** Сто советов учителю : 100 советов учителю : [16+] / Василий Александрович Сухомлинский. – Москва : Советские учебники, 2021. – 270, [1] с.
4. **Кузин, В. С.** Программно-методические материалы: изобразительное искусство в начальной школе / В. С. Кузин, Е. О. Яременко. – 3-е изд., перераб. – Москва : Дрофа, 2009. – 224 с.

УДК 37.014

Панина Людмила Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж,
lyudmilapanina@yandex.ru

Государственная политика в области воспитания в современной России (1991–2024 гг.)

Вопрос о целях государственной политики в области образования и о ценностях воспитания на протяжении всей истории современной России являлся дискуссионным. В статье рассмотрены основные этапы поисков ценностных ориентиров и путей развития воспитания в современной России.

Ключевые слова: Государственная идеология, государственная образовательная политика, образование, цели и ценности воспитания.

Первая половина 1990-х гг. – время противоречивое. С одной стороны, сняты все идеологические догматы и упразднены административные барьеры, разрешена свобода творчества, идет активный поиск новых путей, в том числе целей образования. С другой стороны, глубокий «мировоззренческий вакуум» (Г. Н. Филонов), «экстремальная, катастрофическая ситуация» в педагогике и школе (В. С. Шубинский). Так, Б. С. Гершунский, размышлял об общечеловеческих ценностях и апеллировал к американской стороне: «Мы остро нуждаемся в помощи, прежде всего духовного свойства, в новом миропонимании, в технологиях, но отнюдь не только промышленных. В технологиях нравственного установления человека и духовного возрождения общества» [2, с. 7].

Педагоги и философы, окрыленные свободой, искали новый путь, но часто он был продолжением западного. «Отрекаясь от своей идеологии, они тем самым не переходили автоматически к научному пониманию реальности, а лишь меняли ориентацию идеологизированного сознания на противоположную, т. е. переходили на позиции западной идеологии» [4, с. 473]. Актуальной становится проблема воспитания личности как цели и ценности [6; 11]. По мнению авторов «Концепции воспитания учащейся молодежи», «ведущей целью воспитания остается идущий из глубины веков идеал всесторонне развитой личности» [5].

Во второй половине 1990-х гг. упоение свободой сменилось ощущением кризисности ситуации. Преобладание разрушительных тенденций по отношению к прошлому вызвало дестабилизацию системы. Отход от единообразия, сначала всеми приветствуемый, в какой-то момент привел к утрате контроля над развитием школ. Требовалась углубленная работа по самоопределению и самосознанию в новых исторических условиях, которая могла проводиться только при поддержке государства. Прежде всего вставал вопрос о целях и ценностях образования, о его мировоззренческих основах.

Если в предшествующий период достаточно было просто отвергнуть коммунистическую идеологию, то к концу 1990-х гг. уже остро ощущался дефицит общей, объединяющей идеи. «В результате “четвертой реформы” началось обратное движение к исходной нулевой отметке, символизирующие невежество антидемократизм, бездуховность и антигуманность» [6, с. 22]. Непрерывное реформирование привело к тому, что из школы исчезла система воспитания, оно по сути растворилось в широко понимаемом термине «образование».

Гершунский Б. С. выдвинул идею российской ментальности, которая должна стать объединяющей для российского общества. Русская идея должна трансформироваться в российскую мечту. Ученый ставил в пример «ментальную переправку» и формирование относительно однородного американского

гражданского общества. Причем в основе идентификации должны лежать не столько национально-этнические признаки, сколько признаки единой принадлежности к гражданству страны [1].

Днепров Э. Д., который был министром образования с 1990 по 1992 гг., подверг критике новых реформаторов, отошедших от предложенной им образовательной политики. России необходимо интегрироваться в мировые цивилизационные процессы, при этом личностное измерение должно быть доминирующим в модернизации. Поэтому «единственной жизненной идеологией реформ в российском обществе может быть только социал-либеральная идеология», духовно-культурный потенциал которой имеет прочную основу в обществе, «особенно в развитых и перспективных слоях» [3, с. 44].

В постсоветском интеллектуальном сообществе наблюдалось противостояние по отношению к государственной идеологии. Сторонники либерализма, которые доминировали во властной политической элите, в 1990-е гг. внедряли в общественное мнение аксиому, что идеология – один из главных барьеров на пути к демократии, свободе и процветанию.

В Конституции РФ (ст. 13) был закреплен курс на деидеологизацию: никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Однако именно с позиций либеральной идеологии в Конституции закреплены основы рыночной экономики: свобода конкуренции, признается и защищается частная собственность.

Идеология, основанная на идеи потребительства, на понимании выгоды как единственной движущей силы общественного развития скомпрометировала себя в общественном сознании. В 1992 г. в российском законодательстве под влияние прозападных советников появилось понятие «образовательная услуга», что подчеркивало прикладной, а не ценностный характер образования. «Творцы реформы, отвергли идею историчности и народности, совершив фактически революционный переворот, пытаясь перенести на российскую почву просвещения западные, в первую очередь американские парадигмы и конструкции» [6, с. 21].

Вместе с тем наличие идеологии как системы общественно значимых идей и ценностей является неперенным атрибутом существования государства как формы жизни политической нации. В этих условиях в России вновь активизировались дискуссии о необходимости наличия государственной идеологии.

В октябре 2000 г. была принята «Национальная доктрина образования до 2025 года», которая была создана в контексте разработки национальной идеи и широко обсуждалась научно-педагогическим сообществом. На нее опирались, когда принимали ФГОСы 2008–2009 гг. Однако Доктрина образования была тихо отменена постановлением правительства РФ от 29 марта 2014 г.

Новый этап в развитии российской системы образования начался после присоединения России в 2003 г. к Болонскому процессу, цель которого – достижение открытости и повышение конкурентоспособности образования, его высокого качества посредством введения единой методологии и технологии управления. В связи с этим министр образования А. А. Фурсенко указывал: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других». Однако такие идеи вызвали резкое негодование в обществе.

Примером подобного мышления является «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы», целью которой являлось «обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала», что во многом противоречит воспитанию нравственного человека, обладающего гражданским, патриотическим сознанием.

Поиск национальной идеи и связанного с ним воспитательного идеала занимал умы многих интеллектуалов. Что же в этом плане предлагал президент В. В. Путин? «Национальная идея страны – это конкурентоспособность во всем» (2004 г.), «сбережение народа» (2011 г.).

После Крымской весны В. В. Путин заявил: «У нас нет никакой, и не может быть другой объединяющей идеи, кроме патриотизма... Никакой другой идеи мы не придумаем, и придумывать не надо» (2016 г.). Это понятие должно быть «деполитизировано, но направлено на укрепление внутренних основ российского государства» (декабрь 2019 г.). Смысл патриотизма, должен заключаться в том, чтобы посвятить себя развитию страны (2020 г.).

Пандемия коронавируса обнажила хрупкость ценностных приоритетов человечества. Возник кризис целеполагания. На фоне формируемого глобальным истеблишментом «мира постправды»

у населения западных стран наблюдается резкий упадок рационального мышления, а система образования «штампует» деградированный гаджето-зависимый тип потребителя информации с пониженным порогом критичного восприятия действительности.

В октябре 2021 г. В. В. Путин говорил о стратегии государства в ходе переживаемого миром невиданного цивилизационного кризиса, процесса глобальной трансформации, затрагивающего не просто миропорядок, но и основные представления человека о самом себе.

Подобные установки были закреплены в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» необходимо создание «условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [10].

Одним из ориентиров в сфере воспитания является «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», приоритетной задачей которой является «развитие высококонкретной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [9].

В 2022 году геополитическое противостояние России и Запада стало критическим. Сегодня в этом постглобальном, многополярном мире России важно отстоять свою самостоятельность, уникальность, субъектность. В. В. Путин уже резко противопоставил самобытность России и гегемонию Запада: «Никто никогда не сможет диктовать нашему народу, какое общество и на каких принципах мы должны строить. Прямая угроза для политической, экономической, идеологической монополии Запада в том, что в мире могут возникнуть альтернативные общественные модели. Более эффективные, чем те, что есть» [8].

В настоящее время глобализация в области культуры включает в себе серьезную опасность. Она сводится к унификации национальных культур на основе либерально-демократических ценностей. Это ведет к подавлению национальных культур, и, в конечном счете, может привести к потере национально-культурной самобытности народами. Поэтому проблема выживания человека на этой планете будет решаться не в сфере политики или экономики, а в сфере культуры.

В ноябре 2022 г. В. В. Путин подписал «Указ об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей». Позитивный сценарий «ориентирован на формирование высококонкретной личности, воспитанной в духе уважения к традиционным ценностям, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Отечества».

Сегодня в школах идет активная воспитательная работа, возрождаются лучшие традиции воспитания советского периода, формируются новые формы работы.

Таким образом, сегодня мы переживаем историческое время, выстраивается новая парадигма развития России, определяется ее место в мировом устройстве. Эта тенденция к сохранению своей самобытности должна прослеживаться и в образовании как стратегическом приоритете государства, выполняющем стабилизирующие, охранительные, формирующие функции. Мы приходим к осознанию нашего прошлого, значимому для нас отечественному философско-педагогическому опыту, культурному наследию.

Список литературы

1. Гершунский, Б. С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 46–54.
2. Гершунский, Б. С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б.С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 3–13.
3. Днепров, Э. Д. Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России / Э. Д. Днепров // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 39–46.
4. Зиновьев, А. А. Кризис коммунизма / А. А. Зиновьев. – Москва : Центрполиграф, 1994. – 494 с.
5. Концепция воспитания учащейся молодежи // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 11–19.
6. Лихачев, Б. Т. Коллективизм и индивидуализм / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 13–19.
7. Лихачев, Б. Т. Реформаторство в российском образовании: проекты и результаты / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 18–24.

8. **Полный текст обращения В. Путина 27 октября 2022 на "Валдае"**. – Текст : электронный // Комсомольская Правда : [сайт газ.]. – 2022. – 27 окт. – URL: <https://www.kp.ru/daily/27463/4668903/?ysclid=m3qbqr7l4i890286090> (дата обращения: 20.11.2024).
9. **Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года** : Распоряжение Правительства РФ : № 996-р от 29 мая 2015 г. – Текст : электронный // Российская газета : [сайт газ.]. – 2015. – 08 июня. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 20.11.2024).
10. **Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года"** – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 20.11.2024).
11. **Шубинский, В. С.** Человек как цель воспитания / В. С. Шубинский // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 37–43.

УДК [378.015.31:17.022.1]: 378.011.3-052:373.3

Петренко Мария Вячеславовна,
старший преподаватель кафедры педагогики,
аспирант 2 курса научной специальности 5.8.7. «Методология
и технология профессионального образования»
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет» г. Луганск
maryse4ka-92@mail.ru

Пути формирования ценностных ориентаций как компонента информационного мировоззрения у будущих педагогов начальной школы

В статье обосновывается значимость формирования ценностных ориентаций у будущих педагогов начальной школы как компонента их информационного мировоззрения. Особое внимание автором уделено теоретическому обоснованию педагогических условий, способствующих этому процессу. Результаты исследования могут быть полезны для улучшения образовательных практик и адаптации учебных программ, направленных на формирование у студентов педагогических университетов устойчивой системы ценностных ориентаций, необходимой для реализации их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, информационное мировоззрение, аксиологический потенциал профессиональных дисциплин, профессионально ориентированная деятельность, ценностная рефлексия будущего педагога.*

Современный мир переживает эпоху стремительных изменений, вызванных развитием информационных технологий. Педагогика как наука о воспитании и обучении также претерпевает значительные трансформации. В условиях глобализации и цифровизации образования становится актуальным формирование информационного мировоззрения у будущих педагогов, которое позволяет им эффективно адаптироваться к новым вызовам и использовать возможности, предоставляемые информационными технологиями.

Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г. констатирует, что открытость информационного и культурного пространства привела к неконтролируемой экспансии западной массовой культуры, появлению тенденции к потере нравственных ориентиров у молодого поколения и замещению традиционных ценностей чужеродными [4]. Поэтому актуализируется потребность системы просвещения в сфере работы с информацией для информационной защиты молодежи, создания условий для ее воспитания на основе традиционно-нравственных и культурных ценностей, которые будут формировать информационное мировоззрение.

Цель статьи – теоретически обосновать пути формирования ценностных ориентаций как компонента информационного мировоззрения у будущих педагогов начальной школы в учебно-воспитательном процессе университета.

Термин «информационное мировоззрение» начал активно использоваться в научных кругах с середины 90-х годов XX века. Подходы к определению данного понятия варьируются от философских (К. К. Колин, О. Г. Басалаева, А. А. Львов, Ю. А. Ляшенко) до психолого-педагогических (Е. В. Гнатышина, А. А. Комарова, С. Х. Исламова, С. Г. Антонова, Л. В. Астахова, С. Н. Касьянов), что обуславливает многообразие его интерпретаций.

Под информационным мировоззрением мы понимаем систему взглядов и представлений человека на мир информации, а также обусловленные этими взглядами ценности и убеждения, которые определяют личностную позицию к информационному пространству и регулируют его информационную и профессиональную деятельность.

Анализ публикаций, посвященных формированию информационного мировоззрения, позволил выделить следующие его компоненты: аксиологический (направлен на актуализацию ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности личности), когнитивный (связан с построением собственной целостной информационной картины мира), деятельностно-практический (связан с будущей профессиональной деятельностью личности) [3].

Мы полагаем, что основная задача информационного мировоззрения заключается в его способности объединять внутренний духовный мир человека и социальную реальность, а также в примирении и соединении различных мировоззренческих концепций, включая естественно-научную и гуманитарную.

Формируется информационное мировоззрение в результате постоянного процесса расширения и углубления знаний, что позволяет вырабатывать и обосновывать собственные убеждения и установки – ценностные ориентации, которые влияют на то, как будущий педагог воспринимает информацию, как он ее фильтрует, интерпретирует и использует в своей работе. Поэтому в контексте нашего исследования особое внимание уделим формированию аксиологического компонента информационного мировоззрения.

Проблема изучения ценностных ориентаций в научной литературе освещается достаточно подробно в трудах психологов, социологов, культурологов, педагогов. Вопросы сущности, иерархии, структуры, механизмов формирования ценностных ориентаций будущих педагогов рассмотрены в трудах Н. А. Асташовой, А. Ю. Киселевой, О. В. Кудашкиной, Р. В. Овчаровой, Г. А. Репринцевой, С. Д. Сажиной, О. Ф. Турянской [5] и др.

Формирование ценностных ориентаций у будущих педагогов начальной школы является важным аспектом их подготовки и профессионального роста. От того, какие ценности будут привиты будущим педагогам, зависит их способность эффективно использовать информацию для обучения и воспитания подрастающего поколения.

Рассмотрим ценностные ориентации, которые, на наш взгляд, являются базовыми в структуре информационного мировоззрения:

1) *поиск истины и объективности* – способность критически анализировать информацию, проверять ее достоверность и отделять факты от мнений;

2) *ответственность за информацию* – осознание важности распространения достоверной информации, защиты от дезинформации и манипуляций;

3) *культура информационного этикета* – открытость к различным точкам зрения, умение использовать информацию этично, соблюдая авторские права, не нарушая конфиденциальность и уважая личные границы;

4) *социальная ответственность* – понимание важности использования информации для решения социальных проблем и развития общества.

Совокупность ценностных ориентаций образует своеобразную ось сознания, с которой тесно связаны мысли и чувства, при помощи которой решаются многие жизненные ситуации [2].

Образовательное пространство университета является одним из ведущих факторов развития личности: предоставляет возможность трансформировать и развивать систему ценностей студенческой молодежи при усвоении знаний, умений и навыков, идентифицировать себя в социуме, удовлетворять собственные потребности в обучении, воспринимать образование как личностную ценность. Большой потенциал заложен в реализации возможностей процессов обучения и воспитания, а также в организации взаимодействия между ними. Поэтому формирование ценностных ориентаций у будущих педагогов, являясь сложным и многогранным процессом, требует системного подхода.

Одним из основных путей формирования ценностных ориентаций является *реализация аксиологического подхода в процессе преподавания профессиональных дисциплин.*

Аксиологический потенциал профессиональных дисциплин обеспечивает актуализация знаний, умений, навыков, опыта, их осмысление, признание приоритетов материальных и духовных ценностей. Преподавание должно быть направлено на анализ и изучение философских, этических и психологических основ образования: изучение опыта выдающихся педагогов, их ценностных установок; изучение и анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность педагога и определяющих ценностные ориентиры современного образования; норм профессиональной этики и т. д.

Эта задача находит свое решение во введении спецкурсов и курсов по выбору, раскрывающих важнейшие вопросы педагогической аксиологии, задачи которой:

- разработка ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания современного образования;
- формирование навыков самостоятельной ценностно-ориентированной профессиональной деятельности;
- воспитание целеустремленности, способности к сознательному выбору ценностно-целевых ориентиров профессиональной деятельности.

Целесообразно применение активных методов обучения, включая кейс-методы, проблемные дискуссии, моделирование ситуаций и проектную деятельность, интерактивные технологии для обсуждения этических вопросов, проблем социальной ответственности, что способствует осознанию студентами своих ценностей и формированию собственной позиции.

Обогащение содержания образования ценностно-ориентированными текстами, аксиологически насыщенным дидактическим материалом, ситуационными задачами также обуславливает формирование ценностных ориентаций студентов-педагогов в образовательном процессе университета. Обучение навыкам критического мышления должно быть также включено в учебный процесс через практико-ориентированные задания, требующие анализа, синтеза и оценки информации с разных точек зрения, что способствует формированию их собственных ценностных ориентиров.

Стоит отметить, что значимая роль при выстраивании системы ценностей отводится преподавателю, который должен быть не только экспертом в своей предметной области, но и «быть образцом и донором подлинно гуманистических и культурных ценностей» [6]. Воспитание зависит не столько от слов и призывов, сколько от личности педагога, его жизненных и профессиональных убеждений, а также от его нравственных и духовных качеств, поэтому важно стать для студентов действенным примером истинного служения своему делу. Педагогическое сопровождение становится ценностным тогда, когда сформирована система перевода профессионально-педагогических ценностей в индивидуально-личностные ценности студентов [7].

Еще одним важным путем формирования ценностных ориентаций у будущих педагогов является *профессионально ориентированная деятельность*.

Стажировки, производственная (педагогическая) практика и взаимодействие с опытными специалистами дают студентам возможность наблюдать за различными подходами к обучению, воспитанию и взаимодействию с обучающимися, чтобы сформировать свое собственное видение ценностей, которые они хотели бы воплотить в своей будущей педагогической деятельности.

Кроме того, ключевым условием формирования ценностных ориентаций является участие студентов в общественной жизни. Считаем необходимым также актуализировать их участие в студенческих организациях, общественных инициативах, благотворительных акциях, социальных и волонтерских проектах, которые способствуют развитию чувства ответственности, солидарности и уважения к окружающим, что является основой гражданского общества и социальной справедливости. Важно, чтобы проводимые мероприятия характеризовались целенаправленностью, систематичностью, последовательностью, связью с ценностным компонентом профессиональной подготовки.

Третьим инструментом формирования ценностных ориентаций у будущих педагогов начальной школы является *рефлексивная деятельность*, под которой понимается «особый вид внутренне аналитической мотивированной деятельности, направленной на осознание ее ценностно-смысловой, процессуальной и результативной составляющих с целью их уточнения, корректировки или их совершенствования» [1].

Для успешного овладения студентами университета становления рефлексивной позиции личности необходимо осуществлять его педагогическое сопровождение через реализацию таких форм, как проблемно-рефлексивные лекции, рефлексивные семинары, рефлексивный диалог,

мастерские ценностных ориентаций и т. д., а также посредством методов беседы, опроса, анкетирования, организации письменных работ (ответы на вопросы по методу незаконченных предложений, психологическое тестирование и др.) и инновационных методов контроля обучения (например, портфолио).

Регулярная ценностная рефлексия, осуществляемая через написание рефлексивных эссе, участие в дискуссионных клубах, семинарах, конференциях, заполнение рефлексивной карты и др., помогает студентам осознать, каких ценностей они придерживаются и их соответствие с требованиями к будущей педагогической деятельности, развивать свое информационное мировоззрение, что, в свою очередь, предопределяет поиск путей самоорганизации, самосовершенствования, самореализации.

Такой подход, при котором студенты выступают активными участниками образовательного процесса, способствует осознанному характеру обучения, осмыслению своей деятельности, что приводит не только к профессиональному, но и личностному росту.

Важно, чтобы организации высшего педагогического образования осознали необходимость интеграции вышерассмотренных условий в образовательную среду, реализация которых, на наш взгляд, должна способствовать формированию ценностных ориентаций студентов.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций как компонента информационного мировоззрения у будущих педагогов начальной школы является непрерывным процессом, который требует комплексного подхода: внимания со стороны образовательных организаций, активного участия и взаимодействия педагогов и самих студентов. В результате будущие педагоги должны быть готовы к реализации своей профессиональной миссии, направленной на формирование у учащихся позитивных ценностных ориентаций, необходимых для жизни в современном информационном обществе.

Список литературы

1. **Белобородова, М. Е.** Рефлексивная деятельность студентов в учебном процессе и особенности ее организации в виртуальной информационной среде / М. Е. Белобородова. – Текст : электронный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2013. – № 9. – С. 59–63. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21938670> (дата обращения: 04.09.2024).
2. **Жупник, О. Н.** Понятие «Ценностные ориентации»: к проблеме определения / О. Н. Жупник // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2017. – Т. 3 (69), № 2. – С. 3–11.
3. **Касьянов, С. Н.** Методическая система формирования информационного мировоззрения будущего учителя информатики : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Касьянов Сергей Николаевич ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2005. – 27 с.
4. **Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.** : распоряжение Правительства Рос. Федерации : № 2233-р от 17 авг. 2024 г. – Текст : электронный // Гарант: информационно-правовой портал : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/> (дата обращения 04.09.2024).
5. **Турянская, О. Ф.** Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению / О. Ф. Турянская. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : National Research, 2023. – 268 с.
6. **Фелькер, Е. В.** Роль преподавателя в формировании ценностных ориентаций современной студенческой молодежи. – Текст : электронный / Е. В. Фелькер, М. А. Бароян, А. В. Винокур, Я. Л. Наумова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4–2. – С. 396–397. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23279488> (дата обращения: 04.09.2024).
7. **Циулина, М. В.** Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза / М. В. Циулина, Г. Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2018. – Т. 10, №4. – С. 37–47.

Петруня Ольга Михайловна,
канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и
психологической коррекции
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
lensop62@gmail.com

Психологические и образовательные стратегии поддержки студентов с ПТСР в условиях современного учебного процесса

В работе рассмотрены психологические и образовательные стратегии поддержки студентов с посттравматическим стрессовым расстройством в условиях современного учебного процесса, предложены практические рекомендации для применения психологических и образовательных стратегий поддержки студентов с ПТСР в современных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: *посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), студенты, учебный процесс, психологическая поддержка, образовательные стратегии, психотерапия, стратегии поддержки.*

В современном образовательном контексте вопросы психического здоровья студентов, особенно тех, кто сталкивается с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), становятся все более актуальными и значимыми. ПТСР может развиваться у людей после пережитых тяжелых эмоциональных или физических травм, включая случаи насилия, аварии или других страшных событий. Студенты, страдающие ПТСР, могут испытывать значительные трудности в учебной деятельности и адаптации к учебной среде из-за повышенного уровня тревожности, фобий и сниженной способности к концентрации [2].

Целью данного исследования является рассмотрение эффективных психологических и образовательных стратегий поддержки студентов с ПТСР, способствующих их успешной адаптации и академической реализации в условиях современного учебного процесса. Актуализация этой темы обусловлена необходимостью создания безопасной и поддерживающей образовательной среды, которая способствует эмоциональному благополучию и успехам студентов с ПТСР.

В рамках исследования были рассмотрены современные психотерапевтические подходы и методики, направленные на уменьшение симптомов ПТСР и повышение эмоционального благополучия студентов в образовательной среде. Исследовались образовательные подходы, которые могут помочь студентам с ПТСР успешно адаптироваться к учебной среде, улучшая их академические результаты и общее учебное самочувствие.

Осуществлялось изучение инновационных методик и программ, которые интегрируют психологическую поддержку и образовательные стратегии для эффективной поддержки студентов с ПТСР.

Исследование эффективных психологических и образовательных стратегий поддержки студентов, страдающих ПТСР, с учетом их применимости в современном учебном процессе, представляет собой важную задачу в современной педагогике и психологии. ПТСР может серьезно влиять на психическое и физическое благополучие студентов, что затрудняет их адаптацию к учебной среде и успешное завершение учебной программы [5].

В ходе исследования были выявлены основные вызовы, с которыми сталкиваются студенты с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) в современном учебном процессе:

– тревожные расстройства. Студенты с ПТСР часто испытывают высокий уровень тревожности, что может привести к переживанию постоянного напряжения, беспокойства и страха. Это состояние усложняет не только учебный процесс, но и повседневную жизнь;

– трудности с концентрацией внимания. ПТСР может существенно снижать способность студентов концентрироваться на учебных задачах и воспринимать информацию. Это может привести к трудностям в усвоении материала, выполнении заданий и общей учебной продуктивности;

– социальная изоляция. Из-за своих эмоциональных и психологических проблем студенты с ПТСР часто испытывают социальную изоляцию. Они могут избегать общения с окружающими,

чувствовать себя непонятыми или дистанцированными от других студентов, что усиливает их чувство одиночества и изоляции.

Эти вызовы не только влияют на психологическое благополучие студентов с ПТСР, но и создают препятствия для их успешной учебной деятельности и интеграции в учебную среду. Важно разрабатывать и применять соответствующие психологические и образовательные стратегии поддержки, которые помогут студентам справляться с этими вызовами, развивать их адаптационные ресурсы и обеспечивать оптимальные условия для их учебного успеха [3].

В рассмотренном контексте особенно важно разработать и применять стратегии поддержки, которые учитывают специфику образовательной деятельности и способствуют эффективной помощи студентам с ПТСР.

Психотерапевтические подходы играют ключевую роль в помощи студентам с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), особенно в учебной среде. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) – один из самых распространенных подходов, направленный на изменение отрицательных мыслей и поведенческих реакций, связанных с травмой [1]. Студенты учатся распознавать и изменять деструктивные мысли и поведение, что может помочь снизить симптомы ПТСР, такие как тревожность и напряжение.

Эмоционально-ориентированная терапия фокусируется на работе с эмоциональными реакциями на травму, помогая студентам выражать и понимать свои эмоции, связанные с прошлыми событиями [3]. Интегративные подходы включают элементы различных терапевтических методов (например, КПТ, терапия по экспозиции), чтобы создать персонализированную программу поддержки.

Психообразовательные группы ориентированы на предоставление информации о ПТСР, развитие навыков управления стрессом и поддержку других участников группы. Интерперсональная терапия в группе направлена на улучшение межличностных отношений студентов, что может быть особенно важно для тех, кто страдает от социальной изоляции из-за ПТСР.

Эти подходы способствуют не только снижению симптомов ПТСР, но и помогают студентам развивать стратегии для управления своими эмоциями и поведением в учебной среде. Комбинация индивидуальных и групповых форм психотерапии может быть особенно эффективной, учитывая разнообразие потребностей и реакций студентов на травматические воспоминания и события.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) является одним из наиболее эффективных подходов к лечению посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Она основывается на предположении, что наши мысли, чувства и поведение взаимосвязаны, и изменение негативных мыслей и реакций может привести к снижению симптомов ПТСР. Первоначальный этап включает в себя обучение пациента распознавать свои симптомы ПТСР, такие как повторяющиеся травматические воспоминания, кошмары, тревожность, раздражительность и избегание триггерных ситуаций.

Также в данной методике осуществляется разработка конкретных целей и действий для изменения поведенческих реакций и улучшения функционирования в повседневной жизни и учебной деятельности, закрепление достигнутых результатов и разработка плана на случай возможного рецидива или новых стрессовых ситуаций. Не стоит забывать о том, что для ПТСР коморбидным часто является девиантное поведение в форме зависимого и делинквентного. Но, как указывала А. А. Суворова-Григорович «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» [5].

КПТ является эффективной для многих пациентов с ПТСР, поскольку она предоставляет структурированный подход к изменению негативных мыслей и поведенческих реакций, что в свою очередь способствует снижению симптомов ПТСР и улучшению качества жизни.

Терапия по экспозиции является одним из основных методов психологической помощи при посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР). Её целью является постепенное уменьшение интенсивности и отрицательных последствий травматических воспоминаний и ситуаций.

В ходе терапии пациент совместно с терапевтом определяет конкретные травматические воспоминания, события или ситуации, которые вызывают у него дискомфорт, тревогу или панику. Совместно разрабатывается иерархия стимулов от менее стимулирующих до более травматически значимых. Это позволяет пациенту постепенно привыкать и справляться с травматическими воспоминаниями по мере их нарастания интенсивности.

Пациент постепенно и систематически экспонируется к травматическим стимулам, начиная с самых малоактивирующих. Это может включать в себя воображаемую экспозицию (визуализацию ситуации), реальную экспозицию (прямое взаимодействие с травматическими объектами или ситуациями) или комбинацию обоих.

Также осуществляется постепенное повторение экспозиции способствует снижению интенсивности эмоциональных реакций и физиологического стресса, связанного с травматическими воспоминаниями. Этот процесс помогает пациенту постепенно осознавать, что события прошли и что они больше не представляют актуальной угрозы [4].

После экспозиции терапевт совместно с пациентом обсуждает и обрабатывает эмоциональные и психологические реакции, которые возникли в процессе, что позволяет пациенту разрешить и переработать травматические воспоминания и повысить уровень функционирования.

Обучение и информирование студентов о посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР) играет важную роль в поддержке их психологического благополучия. Этот подход включает предоставление студентам необходимой информации о ПТСР, его симптомах и методах управления стрессом. Первоначальным этапом является обучение студентов о том, что такое ПТСР, какие факторы могут его вызывать (например, травматические события в прошлом), и какие симптомы могут возникать в результате этого расстройства [4].

Этот подход не только помогает студентам с ПТСР лучше понять своё состояние, но и обеспечивает им необходимые знания и навыки для эффективного управления своими эмоциями и стрессом в учебной среде. Это способствует созданию поддерживающей и включающей образовательной среды для всех студентов.

Комплексный подход к поддержке студентов с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) включает ряд важных мероприятий. Основные направления включают создание осведомленной среды, где персонал учебного заведения обучен распознавать и поддерживать студентов с ПТСР. Это достигается через обучающие программы и информационные кампании для студентов и персонала.

Индивидуальный подход к каждому студенту с ПТСР включает индивидуальные консультации для разработки персонализированных учебных планов. Это включает адаптацию учебных нагрузок, сроков сдачи заданий и форматов экзаменов для облегчения стресса.

Психологическая поддержка включает доступ к индивидуальным сессиям психотерапии и групповым терапевтическим сессиям. Они помогают студентам развивать стратегии управления стрессом и повышать уровень комфорта в учебной среде.

Техническая поддержка включает предоставление технологических ресурсов, таких как записи лекций и электронные материалы, для удобства студентов с ПТСР.

Важным аспектом является систематический мониторинг и оценка эффективности внедренных мероприятий, а также регулярная обратная связь от студентов для непрерывного улучшения системы поддержки.

Поддержка студентов с ПТСР требует не только психологической поддержки, но и адаптации учебной среды, обучения персонала и доступа к специализированной помощи. Каждый студент с ПТСР имеет уникальные потребности, которые требуют индивидуального подхода при разработке учебных планов и адаптации учебного процесса. Индивидуальные и групповые сессии психотерапии помогают студентам справляться с симптомами ПТСР и развивать эффективные стратегии управления стрессом.

Список литературы

1. **Аврамова, Т. И.** Социально-психологический тренинг как метод развития копинг-стратегий / Т. И. Аврамова, А. Э. Свиридова // Современные исследования в сфере экономики, юриспруденции и психологии : сб. науч. тр. – [Воронеж], 2018. – С. 42–48.
2. **Александров, Е. О.** Интегративная психотерапия посттравматического стрессового расстройства / Е. О. Александров. – Новосибирск : Сибпринт, 2005. – 160 с.
3. **Антонова, Е. А.** Эмоциональная устойчивость как фактор педагогической деятельности / Е. А. Антонова // Известия Саратовского университета. – 2016. – № 1. – С. 54–60.
4. **Боев, И. В.** Символдрама: коррекция личностных и поведенческих нарушений : монография / И. В. Боев, Я. Л. Обухов. – Ставрополь : Сервисшкола, 2009. – 167 с.
5. **Суворова-Григорович, А. А.** Психологическая и психиатрическая квалификация агрессии, агрессивного и диссоциального поведения, несоциализированного расстройства поведения

УДК 37. 013

Подымова Людмила Степановна

д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
ls.podymova@mpgu.su

Иновационность как системный принцип современного педагогического образования

В статье рассматриваются теоретические аспекты иновационности как системного принципа современного педагогического образования. Выделены три аспекта его рассмотрения: исторической (генетический и прогностический анализ), предметный (компонентно-структурный) и функциональный. Показаны особенности моделирования временной перспективы принципа, содержание конструкта: 1) историческое прошлое, 2) использование новшеств в настоящем, 3) реконструкция, изменение их в будущем.

Ключевые слова: иновационность, система, принцип, педагогическое образование, модель.

Изучение иновационности как педагогического принципа, анализ его содержания осуществлялось на фрагментарном уровне. Особенности реализации данного принципа в педагогическом образовании во многом определяют темп изменений в отечественном образовании, модернизации содержания, форм и методов обучения и воспитания, уровень принятия инновации, соответствие ее существующим ценностям учителя, его прошлому опыту и потребностям.

Между тем в отечественной системе педагогического образования происходят существенные изменения, связанные с его ориентацией на национальную модель как в уровнях образования, так и в его содержании и технологиях обучения и воспитания. Такие изменения влекут за собой трансформацию иновационной деятельности учителя, не столько операционного состава действий педагога, сколько изменение ценностно-смысловой сферы личности учителя, когда педагогическая технология сливается в единое целое с личностным смыслом, мировоззрением, установками и ценностями педагогов.

Поддержка иновационной деятельности педагогов в национальном масштабе осуществляется на всех уровнях образования. Формы такой поддержки разнообразны: гранты для педагогических вузов и конкретных учителей, инвестиции в развитие иновационных технологий, в том числе искусственного интеллекта, создание центров педагогических инноваций, муниципальных педагогических инкубаторов и др.

Педагогика высшей школы как динамично развивающаяся отрасль педагогической науки должна быстро реагировать на изменения социума, образовательной среды и социальный заказ государства. В этой связи осмысление содержания иновационности в педагогическом образовании становится важнейшим условием развития современной отечественной педагогики. Иновационность как системный принцип педагогики позволяет анализировать не только вводимые новшества, но и создавать условия, критерии оценки данных новшеств, степень их адаптации к новым условиям.

«Педагогическое образование рассматривается не только как производство и присвоение новых знаний, целей и ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил человека, его возможностей компетентного и ответственного выполнения профессиональных и социальных ролей, продуцирования новых идей, решений, создание реальных предпосылок для саморазвития личности будущего специалиста» [4, с. 47].

Цель данной статьи и ее новизна состоят в определении ключевых методологических оснований для включения принципа инновационности в категориальный аппарат современной педагогики.

Для достижения цели настоящего исследования использовались следующие методы педагогического исследования: теоретический анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы по инновационной педагогике и психологии, метод отбора, систематизации и обобщения публикаций по трансформации педагогического образования.

Принципы в педагогике рассматриваются как «исходные положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей обучения и воспитания» [6, с. 140].

«Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление» [1, с. 16].

Системный принцип в педагогике рассматривается как совокупность структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов: целей, содержания, методов, форм обучения и воспитания. Инновационность как педагогический принцип предполагает открытость, динамичность и гибкость образовательного процесса. Системность в реализации данного принципа в педагогическом образовании определяется целостью реализации всех уровней и компонентов инновационной педагогической деятельности, открытостью и адаптивностью системы педагогического образования к происходящим изменениям и трансформации целевых установок на ее реализацию, готовностью педагогов к непрерывному саморазвитию, мобильности и гибкости поведения на происходящие изменения.

Целостное представление об инновационности как системном принципе в педагогическом образовании дает интеграция трех плоскостей его рассмотрения: исторической (генетического и прогностического анализов), предметной (компонентно-структурной) и функциональной (внешнего и внутреннего функционирования).

Первая плоскость – исторический анализ развития педагогической инноватики. Это во многом определило и становление этой отрасли педагогического знания, где разрабатывался категориальный аппарат (новое, новшество, инновационный педагогический процесс, инновационность и др.), тенденции и факторы формирования творческой личности, структура инновационной деятельности, методы диагностики ее субъектов, восприимчивость педагогов к новшествам, условия внедрения педагогических инноваций. Осуществлялся прогностический анализ развития педагогической инноватики, определялись ее проблемные сферы: психологические особенности субъектов инновационного образовательного пространства, социально-психологические аспекты инновационной деятельности, закономерности внедрения новшеств – педагогическая праксиология [5].

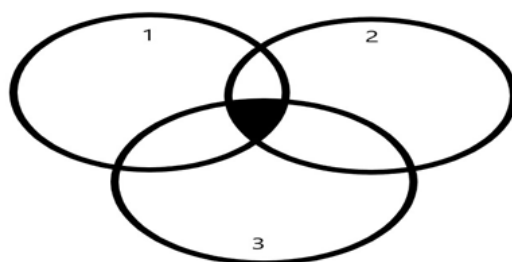
Вторая плоскость – компонентно-структурная – определяет принцип инновационности как совокупность взаимосвязанных между собой элементов инновационного процесса, последовательно сменяющихся его этапов создания новой идеи, распространения и использования новшеств в обучении и воспитании.

Третья плоскость – функциональная – предполагает описание закономерностей и законов протекания инновационных процессов в образовании: «закон необратимой дестабилизации инновационной среды, закон финальной реализации инновационного процесса, закон стереотипизации инноваций, закон цикловой их повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций в новых условиях» – праксиология [5].

В контексте вводимых новшеств (содержательных, технологических, организационных, методических) функциональная сфера инновационности предусматривает как освоение новшеств, так и их адаптацию к изменившимся условиям.

На пересечении данных сфер и определяется содержание принципа инновационности в педагогическом образовании. Ранее мы рассматривали данный принцип в аспекте акмеологии, подчеркивая значение творческой составляющей данного принципа, его субъективных и объективных факторы, способствующих достижению педагогами вершин профессионального мастерства.

По нашему мнению, эти три плоскости должны включать в себя временную перспективу. В данном конструкте мы акцентируем внимание на изменениях, трансформации педагогического образования в трех ее основных аспектах: 1) историческом прошлом, 2) использовании новшеств в настоящем, 3) реконструкции, изменении их в будущем.



*Рис. 1. Модель инновационности как системного принципа.
1. Исторический контекст (генетический и прогностический анализ),
2. Предметный (компонентно-структурный), 3. Функциональный.*

Системность в педагогическом образовании предполагает выделение основных факторов его развития. Новая модель педагогического образования способствует достижению, в первую очередь, национальных целей и суверенитета страны. В. А. Слостёнин отмечал, «что благодаря взрыву энтузиазма и патриотизма, в том числе национального, России удавалось выходить из весьма тяжелых ситуаций в самые сложные периоды своей истории. Примерами могут служить и Смутное время, и отечественные войны. Сегодня, как никогда, следовало бы стимулировать подъем этих высоких чувств и настроений. На деле же мы имеем едва ли неуправляемый процесс формирования индивидов с заранее заданными свойствами – с явно выраженными чертами космополитизма и признаками колониального или полуколониального сознания» [7, с. 14].

Отмечая прогностическую направленность инновационности как системного принципа педагогического образования, следует подчеркнуть, что данный принцип осуществляет гармонизацию фундаментальной и практико-ориентированной подготовки, когда осуществляется перенос фундаментальных знаний, историко-педагогических основ, традиций отечественной педагогики в изменившиеся условия. Тем самым проектируется временная перспектива развития педагогического образования. Идея фундаментализации педагогического образования важна, т.к. фундаментальные знания долго не стареют, изменяются медленно, характеризуются высоким уровнем теоретических обобщений, большой широтой переноса. При реализации принципа инновационности в подготовке педагога осуществляется гармонизация всех звеньев инновационного педагогического процесса в соответствии с актуальными задачами российского образования и развития личности, в том числе и в ситуации неопределенного будущего.

Одним из условий к реализации данного принципа является изменение позиции и роли педагога – наставника, фасилитатора, модератора, тьютора в инновационном педагогическом процессе, способного к внедрению новых образовательных моделей (смешанное обучение, геймификация, персонализированное обучение, искусственный интеллект и адаптивные системы обучения и др.).

Инновационность как системный принцип педагогического образования охватывает все сопряженные сферы и области знания, выходя на метапредметный уровень, интегрируя психологию, социологию, историю, экономику, государственную образовательную политику, право.

Завершая рассмотрение содержания инновационности как системного принципа педагогического образования, следует подчеркнуть, что реализация данного принципа имеет решающее значение в трансформации педагогического образования. Это ответ не только на вызовы современной ситуации развития отечественного образования, но и возможности для проектирования будущего.

Его дальнейшая разработка потребует осмысления технологий его реализации в отмеченных выше контекстах: историческом, предметном и функциональном. Понимание взаимосвязи педагогического наследия прошлого в настоящем и прогнозирование его трансформации в будущем определяет преемственность проектирования и реализации педагогического образования.

Список литературы

1. Лёвкина, Е. В. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов / Е. В. Лёвкина, В. Ф. Миронычева, И. В. Кузина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 11–3. – С. 457–459.
2. Указ Президента Рос. Федерации № 309 от 07 мая 2024 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – Текст :

электронный // Правительство Республики Крым : офиц. портал. – URL: <https://minek.rk.gov.ru/documents/77bccccce-fee7-4cae-b98b-8e3e5fffd454> (дата обращения: 12.09.2024).

3. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования** – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 (с изменениями и дополнениями). – Текст : электронный // Портал Федеральных образовательных стандартов высшего образования : сайт. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 12.09.2024).
4. **Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»** в редакции Федерального закона № 403-ФЗ». – Текст : электронный // КонсультантПлюс : сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2024).

УДК 37.02./09.

Присяжная Татьяна Викторовна,
воспитатель ГКДОУ «Детский сад комбинированного вида
№ 327 городского округа Донецк»
Донецкой Народной Республики
p.t.v.1968@mail.ru

Актуальные проблемы дошкольного инклюзивного образования

В статье автором рассматриваются проблемы инклюзивного дошкольного образования. Актуализируется понятие «инклюзивность», освещаются проблемы развития инклюзивного образования в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: *Инклюзия дошкольного образования, дети с особыми возможностями здоровья.*

Совместное обучение здоровых детей и детей с ограничениями возможностями здоровья (ОВЗ) в обычных дошкольных учреждениях – является одной из форм энергичной интеграции детей с ОВЗ в социум. Практика работы некоторых образовательных, муниципальных и социальных организаций показывает, что дети-инвалиды способны заниматься в драматических и танцевальных кружках и спортивных секциях, участвовать в конкурсах, реализовывать свой талант в живописи и музыке.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» обоснована необходимость организации инклюзивного образования как необходимого условия обеспечения равных прав для получения образования всеми обучающимися, в том числе и с особыми образовательными потребностями на основе реализации принципа реального учета индивидуальных возможностей последних [1].

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования особую значимость приобретает повышенное внимание к особым образовательным потребностям отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Так же Стандарт отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно качества дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые, в свою очередь, являются ориентирами для учредителей образовательных организаций, специалистов системы образования, семей детей с ограниченными возможностями здоровья и широкой общественности [4].

Инклюзивное образование – это форма организации образовательного процесса, при которой обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в учреждениях, реализующих общеобразовательные программы, в цельном потоке с типично прогрессирующими сверстниками [2]. Многообразие в определении «инклюзивности» обусловлено тем фактом, что это процесс, направленный на поиск новых методов совершенствования образовательных потребностей детей с разной нозологией развития. Сегодня инклюзивное образование обозначает вовлечение всех детей (за исключением детей с экстремальным физическим либо умственным недоразвитием) в образовательную жизнь учебного заведения по месту жительства.

Воспитание и обучение детей с ОВЗ предполагает создание особой коррекционно-развивающей среды, способной обеспечить комфортные условия и равные возможности с другими детьми получать образование в рамках специальных образовательных стандартов, социальную адаптацию, воспитание и коррекцию нарушений развития.

Цель статьи – рассмотреть актуальные проблемы инклюзивного дошкольного образования.

Количество детей с ОВЗ, получающих образование в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в рамках образовательных программ дошкольного образования, с каждым годом увеличивается.

Педагоги дошкольных учреждений применяют следующие способы инклюзивности:

- 1) принимают детей дошкольного возраста в ДОУ с разными нозологиями;
- 2) дети ОВЗ участвуют в разных мероприятиях и ставят перед ними различные задачи;
- 3) привлекают детей с ОВЗ в коллективные формы воспитания и обучения;
- 4) применяют с детьми ОВЗ в ДОУ различные стратегии коллективного взаимодействия – игры, совместные планы, разные изыскания и т. д.

Инклюзивность в ДОУ предполагает адаптацию образовательного учреждения и его всеобщей педагогической философии и политики к надобностям всех детей – как одаренных, так и с ОВЗ.

Инклюзивность в дошкольном образовании можно рассматривать как один из многих аспектов инклюзивности в обществе.

В связи с увеличением числа детей с ограниченными возможностями существует ряд значимых и востребованных проблем, а именно:

– обеспечение особым учебным оборудованием, а также наполнение дошкольного учреждения вспомогательными средствами, делающими обучение в них детей с ограниченными возможностями доступным. Среди их примеров можно обозначить строительство пандусов, поручней, организация особых учебных мест, условий освещения, прочих технических средств, транспортное обслуживание, обеспечение специализированной письменностью (шрифт Брайля) и многие другие.

– необходимость организации индивидуального подхода к детям-инвалидам и, как следствие, переработке воспитательно-образовательного процесса, от того что в условиях инклюзивного образования все дети группы не сумеют обучаться в одном темпе и в одном объеме. Иными словами, при необходимости в процессе обучения должна обеспечиваться дифференциация обучающего материала и заданий с учетом потребности ребенка, вплотную до полноценного индивидуального плана обучения.

– восприятием в обществе людей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов в частности. Это включает в себя и сложности принятия таких детей коллективом группы, и сложности работы педагога, основанные не на профессиональной почве, а на личном отношении к данной системе.

Вывод. Анализируя современную практику дошкольного инклюзивного образования, можно выделить следующие преимущества развития:

1. Дети с ОВЗ могут расти во всех сферах.
2. У детей с нормой развития формируется понимание того, что все дети разные, но в то же время способность устанавливать и поддерживать дружеские отношения с детьми с ОВЗ очень схожа, несмотря на их особенности.
3. Положительной стороной инклюзивности для педагогов дошкольных учреждений является разработка новых психолого-педагогических методик, учитывающих индивидуальные особенности нормальных детей и детей-инвалидов.
4. Инклюзивное образование формирует способности детей в пределах нормы и детей, прошедших ОВОС.

Следовательно, можно сделать вывод о целесообразности и необходимости реализации принципов инклюзии в системе дошкольного образования, а так же детальное методическое, техническое и психологическое сопровождение всех элементов деятельности.

Список литературы

1. **Об образовании в Российской Федерации** : Федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.09.2024).
2. **Болотов, В. А.** Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в становлении в дошкольных образовательных учреждениях : письмо Минобразования РФ № 03-51-5ин/23-03

от 16 янв. 2002 г. – Текст : электронный // Персональный сайт учителя-логопеда : сайт. – URL: https://logopedkolosok.ucoz.net/N/pismo_minobrazovniya_rf-03-51-5in_23-03.pdf (дата обращения: 30.09.2024).

3. **Воробьева, Г. Е.** Инклюзивное образование: готово ли современное общество принять «особенных» детей? / Г. Е. Воробьева, Е. Г. Грищенко. – Текст : электронный // Концепт. – 2017. – Т. 44. – С. 224–226. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/570176.htm> (дата обращения 30.09.2024).
4. **Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.** – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 30.10.2024).

УДК 378

Савченко Елена Павловна,

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры индоевропейских
и восточных языков лингвистического факультета
ФГАОУ ВО «Государственный
университет просвещения», г. Москва
ep.savchenko@guppros.ru

Харитоновна Елена Юрьевна,

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
индоевропейских и восточных языков лингвистического факультета
ФГАОУ ВО «Государственный
университет просвещения», г. Москва
charitonova-elena@yandex.ru

Роль типа темперамента и ведущего канала восприятия в обучении (на примере преподавания иностранного языка в языковом вузе)

В статье рассматривается лично-ориентированный подход в обучении иностранному языку с учетом ведущего канала восприятия (аудиального, визуального, кинестетического), приведены данные об индивидуальности в освоении изучаемого материала студентами лингвистического факультета Государственного университета просвещения, представлено использование авторской методики обучения на основе выделения ведущего типа темперамента обучаемого. Авторы приходят к выводу, что для повышения эффективности усвоения иностранного языка необходимо активнее внедрять в образовательный процесс новые методики и современные образовательные технологии, используя, в том числе, и мультисенсорный подход.

Ключевые слова: языковое образование, дифференцированное обучение, лично-ориентированный подход, мультисенсорный подход, канал восприятия, тип темперамента

Владение иностранным языком на высоком профессиональном уровне способствует быстрому карьерному росту выпускника, является показателем конкурентоспособности личности, говорит о компетентности специалиста почти во всех областях знания, включая и профессиональное владение иностранным языком. Но стоит отметить, что успешность овладения иностранным языком зависит не только и не столько от содержания и количества часов учебной дисциплины, педагогического мастерства преподавателя [1], сложившейся атмосферы на занятиях, но и от мотивов, целей, заинтересованности обучающегося, также, как и от организации методического обеспечения учебного процесса, от использования инновационных, современных методик и авторских подходов [2]. Актуальность темы исследования определяется тем, что антропоцентрический подход в современных гуманитарных науках, выдвинув на передний план человека, личность, способствовал и смещению исследовательских интересов в плоскость индивидуально-личностных качеств и черт, учет которых способствует успешности освоения учебных дисциплин, подготовке квалифицированных

профессиональных кадров. К наиболее важным индивидуальным особенностям личности можно отнести и темперамент. По мнению С. И. Ожегова, «темперамент – это совокупность индивидуальных психических свойств человека, характеризующих степень его возбудимости и проявляющихся в его отношении к окружающей действительности, в силе чувств, поведении» [6]. Мы со своей стороны подчеркнем, что особенности темперамента отражаются в характере интеллектуальной и познавательной деятельности студентов, в уникальности речи, памяти, концентрации внимания, скорости восприятия мышления.

Для достижения поставленной цели (изучить возможность внедрения индивидуализированного подхода в учебный процесс на лингвистическом факультете Государственного университета просвещения) авторами было проведено эмпирическое исследование. В 2023–2024 учебном году участниками апробации личностно-ориентированной модели обучения иностранному языку, построенной на основе психотипа обучающегося, составили 154 студента выпускных (4 и 5) курсов лингвистического факультета Государственного университета просвещения, обучающиеся по направлениям 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование профиль Иностранный язык и 45.03.02 Лингвистика профиль Иностранные языки и культуры стран изучаемых языков. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирическими методы: педагогическое наблюдение, анализ и обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта организации языковой подготовки в лингвистическом вузе. В качестве ведущих методик определения психотипа нами были использованы следующие методики: методика Г. Айзенка – направлена на выявление типа темперамента (позволяет определить тип темперамента, и выявить степень выраженности индивидуально-психологических черт личности) и опросник Б. Н. Смирнова (позволяет выявить ряд полярных свойств темперамента: экстраверсию – интроверсию, эмоциональную возбудимость – эмоциональную уравновешенность, темп реакций (быстрый – медленный), активность (высокую – низкую). Он также имеет шкалу искренности испытуемого при ответах на вопросы, позволяющую оценить надежность полученных результатов) [8].

Перед авторами стояли задачи определить взаимосвязь психотипа личности и ее роль в формировании профессиональной компетентности будущих учителей, подобрать наиболее действенные методы, методики и средства обучения иностранному языку.

Участники экспериментального исследования определили доминирующий канал восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический) [4; 5; 9] и ведущий тип темперамента (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик). Полученные количественные данные представлены в нижеследующей таблице.

Тип темперамента / ведущий канал восприятия	Данные в %
Холерик-Визуал	11%
Холерик-Аудиал	3%
Холерик-Кинестетик	6%
Сангвиник-Визуал	5%
Сангвиник-Аудиал	-
Сангвиник-Кинестетик	3%
Флегматик-Визуал	19%
Флегматик-Аудиал	-
Флегматик-Кинестетик	11%
Меланхолик-Визуал	33%
Меланхолик-Аудиал	3%
Меланхолик-Кинестетик	5%

С целью определения проявления у студентов свойств темперамента в зависимости от вида деятельности в процессе обучения иностранному языку респондентам были предложены следующие задания:

- интеллектуально-творческое упражнение (описание ситуации по серии картинок без времени на подготовку),
- аудитивное упражнение,

- высказывание собственного мнения по проблеме,
- грамматическое упражнение,
- упражнение на проверку техники чтения.

Холерики проявили интерес к первому упражнению, требующему креативного подхода и быстрой реакции, и принялись описывать картинки первыми до объявления задания. Меланхолики долго разглядывали иллюстрации, постоянно делали заметки в тетради во время ответов своих сокурсников, отвечать вызвались последними. Сангвиники внимательно прослушали задание, выполнили его быстро в рамках задания, не добавляя ничего лишнего. Флегматики приступили к упражнению неохотно, выполнив только минимальную часть задания, но не слишком быстро.

Второе задание на аудирование вызвало у всех некоторое затруднение. Холерики, прослушав запись один раз, заявили, что они ничего не поняли. Меланхолики старались вслушиваться в каждое слово, неоднократно предпринимали попытку посмотреть в тетрадь соседа. Сангвиники услышали все необходимое. Флегматики самостоятельно и неторопливо выполняли задание, однако они не уложились в отведенное время.

Упражнение на высказывание собственного мнения показало следующие результаты: сангвиникам ясно и коротко в оптимальном темпе речи удалось доказать свою позицию, используя лексико-грамматические знания адекватно заданной теме, при этом они учли все комментарии преподавателя. Флегматики высказалась только тогда, когда их попросили. Их ответы были достаточно короткими, ошибки в речи повторялись, несмотря на замечания преподавателя. Речь холериков была быстрой, экспрессивной, убедительной, в речи было много лексико-грамматических ошибок, что не мешало им высказывать свое мнение. Меланхолики, напротив, отвечали робко, при этом в их речи не было много ошибок, но замечания ошибок преподавателем вызывали у них чувство вины и неуверенности.

Следующее упражнение на проверку навыков письма флегматики восприняли радостно, их работы были выполнены четко, с малым количеством ошибок. Работа меланхоликов была выполнена качественно, но в медленном темпе. Сангвиники написали сочинение с большой самоотдачей и упорством. Холерики восприняли данный вид задания отрицательно (т. к. не любят монотонной работы). Грамматические задания студенты разных типов темперамента выполняли следующим образом: меланхолики долго сомневались; холерики выполняли задания, полагаясь на интуицию, но не на правила; сангвиники пытались вспомнить правило и вспомнили; флегматики обращались за помощью к преподавателю.

Что касается последнего задания на проверку техники чтения показали: сангвиники прочли текст с интонацией, в оптимальном темпе, обращая внимания на свои ошибки и замечания преподавателя; флегматики читали медленно, но четко; меланхолики читали текст медленно, обращая внимания на все замечания преподавателя; холерики читали в очень быстром темпе, не обращая должного внимания на интонационные правила и коррективы преподавателя.

Необходимо отметить, что в чистом виде отдельные типы темперамента практически не встречаются, и речь идет о преобладании и сочетании свойств определенных типов, которые и определяют поведение человека, а также стоит напомнить и про когнитивный стиль восприятия информации.

Так, при обучении студентов с преобладающим визуальным каналом восприятия рекомендуется широкое применение наглядных материалов, сочетание прослушивания нового материала с соответствующими зрительными образами, тренировка моментального запоминания с опорой на видеоряд.

Для студентов-аудиалов показано обширное применение аудио техники (прослушивание песен, фрагментов театральных постановок при проведении занятий по домашнему чтению, стихов и диалогов); «переозвучивание» студентами прослушанной лекции/объяснений преподавателя; мнемотехника и повтор; записывание своих диалогов на аудионоситель; создание тихой, спокойной обстановки для учебы; возможность постановки проблемы и ее решение на скорость; быстрое и четкое повторение пройденного материала в виде блиц-опроса.

Для успешного освоения пройденного материала студентами кинестетического типа преподавателю необходимо учитывать повышенную двигательную активность студентов; потребность в перемещении и динамике; рекомендуется организовывать подвижные игры, обсуждения со сменой партнера; выполнение заданий с перемещением по аудитории; использовать карточки для запоминания; сочетать учебный материал с физическими упражнениями, физминуткой; проявлять терпение и не торопить студентов с ответами.

Перечисленные предложения по организации учебной деятельности рекомендуется варьировать в зависимости от заданий, тематики занятий. Необходимо подключать мультисенсорное обучение, что позволит сделать обучение запоминающимся и ярким, укрепит имеющиеся знания и будет способствовать успешному освоению нового материала.

Безусловно, стоит отметить, что проведенное исследование показало как положительные, так и отрицательные стороны каждого типа темперамента, но и выявило тот факт, что «чистых» представителей каждого типа не бывает, или их очень мало. Свойства темперамента и ведущий канал восприятия студентов придают своеобразие стилю деятельности, при этом, не являются единственными характеристиками, влияющими на способность к изучению иностранного языка. Особенности темперамента с совокупности с когнитивными склонностями восприятия информации способствуют выстраиванию индивидуального подхода к выстраиванию путей и способов подачи информации, позволяют предположить результат обучения. Учет особенностей проявления типа темперамента в процессе обучения иностранному языку способствует, таким образом, проявлению у студентов интеллектуально-творческого потенциала.

Список литературы

1. **Касумова, Г. А.** Роль преподавателя аграрного университета в современном образовательном пространстве / Г. А. Касумова, И. В. Таратута // Агропромышленная политика России. – 2017. – № 10 (70). – С. 167–170.
2. **Богданова, Ю. З.** О дигитализации университетского образования и новых сценариях преподавания / Ю. З. Богданова // Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса : сб. ст. Всерос. науч. конф., Тюмень, 10 нояб. 2017 г. / Гос. аграрный ун-т Сев. Зауралья. – Тюмень, 2017. – С. 415–419.
3. **Богданова, Ю. З.** Аудиовизуальные технологии в процессе обучения иностранным языкам / Ю. З. Богданова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 12. – С. 120–122.
4. **Бхатти, Н. В.** Проявление когнитивных особенностей разных типов личности в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне продуктивных навыков / Н. В. Бхатти, Е. Ю. Харитоновна // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : XVI Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (28–29 марта 2024 г., Ярославль) : тез. докл. конф. / Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2024. – С. 54–56.
5. **Ефремцев, С.** Тест-диагностика доминирующей перцептивной модальности / С. Ефремцев. – Текст : электронный // Развивай Мегаинтеллект : [сайт]. – URL: <http://razvitie-intellecta.ru/wp-content/uploads/2016/03/test-vospriyat.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).
6. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка : ок. 65000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 26-е изд., перераб. и доп. – Москва : Оникс, 2008. – 735, [1] с. : портр.
7. **Приказчикова, Е. В.** Features of training specialist mediators in the era of digitalization (based on the experience of teaching bachelors at the state university of education) / Е. В. Приказчиков, Е. П. Савченко // Учитель. Учёный. Память поколений : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 14–15 дек. 2023 г.) / отв. ред. С. Н. Вековищева. – Москва, 2024. – С. 95–99.
8. **Райгородский, Д. Я.** Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – URL: <http://www.twirpx.com> (дата обращения: 09.10.2024). – Текст : электронный.
9. **Харитоновна, Е. Ю.** Роль типологических особенностей личности при обучении иностранному языку / Е. Ю. Харитоновна, М. Ю. Захарова // Актуальные вопросы современной лингвистики : материалы V регион. науч.-практ. конф. "Иностранные языки в межкультурном пространстве: методы исследования и технологии обучения", Москва, 27 сент. 2017 г. / отв. ред. М. Н. Левченко. – Москва, 2018. – С. 199–204.

Самохина Наталья Николаевна,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
samohina71@mail.ru

Студенты и преподаватели как субъекты педагогической системы профессиональной самореализации будущих учителей музыки (к проблеме ценности педагогического взаимодействия)

В статье исследована содержательная составляющая субъектности как главного качества индивида, способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования; конкретизирована специфика субъектности студента и преподавателя; выявлена значимость субъект-субъектного взаимодействия в педагогической системе профессиональной самореализации будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *субъект, педагогическая система, учитель музыки, профессиональная самореализация, педагогическое взаимодействие.*

Одним из показателей результативности педагогической системы является уровень взаимодействия её носителей – субъектов (тех, на кого направлено педагогическое воздействие и тех, кто осуществляет педагогическую работу). Традиционно под субъектом понимают «носителя предметной деятельности и познания (индивида или социальную группу), источник активности, направленный на объект. Субъект – деятель, преобразователь, ориентированный на активное саморазвитие и самоизменение» [6, с. 1296].

Авторское понимание субъекта как человека, который культивирует свою активность, базируется на работах С. Л. Рубинштейна. Как утверждал исследователь, отражая и созерцая мир, субъект формирует свое отношение к нему. По мнению С. Л. Рубинштейна, деятельность субъекта меняет объект для собственных целей, а созерцание раскрывает и сохраняет его субъектную ценность. Субъект становится активным творцом собственной жизни во всех её многогранных аспектах; преобразуя бытие, субъект преобразуется сам [4]. Именно субъектный уровень человека предполагает его предельную индивидуализированность, целостность, автономность. Осознание себя источником движения, потребность нести ответственность за последствия своей активности – показатели проявления субъектности.

На основе анализа работ К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Э. В. Галажинского А. В. Брушлинского, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, можно сделать вывод, что субъектность актуализирует значимость таких личностных образований человека, как ум, чувства, побуждения, воля, способности, характер. В связи с этим проявлением субъектности преподавателей и студентов, в рамках разрабатываемой педагогической системы, будем считать такие их способности и устремления, как: способность к осознанному целеполаганию и сознательному управлению целями жизнедеятельности; познавательную активность, направленность на самообразование, саморазвитие, самовоспитание; эмоциональную устойчивость, самоуправление чувствами и желаниями; ответственность за результаты жизнедеятельности.

Цель публикации: на основе обобщённого опыта теоретических и экспериментальных исследований по проблеме субъектности личности, выявить специфику субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей в рамках разработанной педагогической системы профессиональной самореализации будущих учителей музыки.

В современной педагогике понятие «субъект» проецируют на деятельность человека. Среди особенностей, присущих деятельности субъекта, целесообразно выделить следующие: внутренняя независимость от внешнего мира; самостоятельность в выборе целей и способов поведения; творческое отношение к внутреннему и внешнему миру; способность к рефлексии [1]. Неотъемлемыми характеристиками субъекта деятельности является целеполагание, свобода выбора в принятии решения, в постановке целей и следовании им [2]. Как отмечает В. А. Сластенин, «субъект – это

тот, кто осуществляет целеполагание и соответствующие целям действия, поступки, деятельность и поведение в целом» [5, с. 54].

Целесообразно акцентировать внимание на том, что именно субъектность определяет оригинальность деятельности личности в процессе профессиональной самореализации, актуализируя значимость таких самопроцессов, как: самообразование, самовоспитание, саморазвитие. Традиционная диада «субъект – объект», используемая в течение длительного времени в отношениях «преподаватель – студент», не соответствует современным образовательным требованиям. В связи с этим, в рамках разработанной нами педагогической системы, преподавателей и студентов будем позиционировать как взаимодействующих субъектов, ориентированных на саморазвитие, самоорганизацию, самодетерминацию.

Основы субъектности, развивающиеся и совершенствующиеся в профессиональной деятельности учителя музыки, проектируются в студенческом возрасте. Студент, как субъект образовательной деятельности, – это саморазвивающаяся личность в деятельности и в общении с другими людьми. В связи с этим, образовательный процесс будущего учителя музыки одновременно является процессом становления его личности. Осуществлению этого процесса способствуют такие личностные характеристики будущего специалиста, как: активность, креативность, самостоятельность. Эти характеристики позволяют субъекту активно осваивать способы и механизмы творческой самореализации, самостоятельно применять ранее усвоенные знания, навыки и умения в новой ситуации, выдвигать идеи, совершенствовать себя в постоянно меняющейся среде.

Следует отметить, что позицию студента в образовательном процессе можно охарактеризовать одновременно и как позицию объекта, и как позицию субъекта. Эти позиции чередуются и накладываются друг на друга. Если студент становится объектом психолого-педагогических замыслов и педагогического воздействия, он является объектом образовательного процесса. В образовательной, трудовой, коммуникативной, практической деятельности студент – субъект образовательного процесса. В контексте данного исследования будем рассматривать будущего учителя музыки как субъекта образовательного процесса, деятельность которого нацелена на утверждение и совершенствование собственной субъектности.

Индивидуальным процессом проектирования собственного «Я» обучающегося является его квазипрофессиональная самореализация. Содержанием этого процесса является достижение поставленных целей с помощью рефлексии собственных устремлений, ценностей, мотивов. Осознание будущим специалистом перспективы собственного развития, раскрытия, самовыражения и проявление себя, своих талантов и способностей в процессе обучения, а также в дальнейшей профессиональной деятельности – суть студенческой самореализации [3].

Профессиональная самореализация будущего учителя музыки конкретизирована необходимостью студента проявлять собственную субъектность и индивидуальность, самоопределяться в существующей системе ценностей, творчески самоутверждаться в будущей профессии. В связи с этим целесообразным является создание творческой атмосферы в процессе обучения и воспитания будущих учителей музыки; поощрение творческой инициативы, самостоятельности и активности будущих специалистов; признание самоценности и уникальности каждой личности студента, поддержка веры в собственные силы; формирование отношений сотрудничества и партнёрства между преподавателями и студентами.

Опираясь на опыт, полученный в процессе обучения, студенты стремятся более полно выявить и развить собственные индивидуальные возможности с целью реализации личностных смыслов, целей и замыслов в сфере профессиональной деятельности. Осуществление студентами указанных действий приводит будущих специалистов к осознанной профессиональной самореализации, во многом корректируемой деятельностью педагога. Преподаватель, как субъект собственной педагогической деятельности, выполняет одновременно функции общественного субъекта – носителя общественных знаний и ценностей. Он не только влияет и руководит, но и создаёт условия для воспитания и самовоспитания личности обучаемого, способствует развитию индивидуальности будущего специалиста. В связи с этим значимость педагога как субъекта педагогической системы не вызывает сомнений. Именно педагог является носителем накопленной культурой общечеловеческих ценностей, активным субъектом, реализующим в педагогической профессии собственный способ жизнедеятельности; в его компетенции принимать ответственность за решение педагогических задач, выстраивать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

Личностный и профессиональный рост педагога стимулирует интеллектуальную активность студентов. Как следствие, – возникает межличностное взаимодействие участников образовательного процесса, уровень которого обусловлен характером вербального и невербального контакта преподавателя и студента. Эффективность этого взаимодействия конкретизируют следующие положения: во взаимодействии преподавателя и студента партнёр всегда выступает как личность – субъект труда, познания, общения; обязательным условием взаимодействия является взаимопонимание в профессиональных вопросах; взаимодействие предполагает продуктивное сотрудничество.

Деятельность преподавателя и студентов (в нашем случае будущих учителей музыки) анализируем с позиций самообразования и творчества. В связи с этим актуализируется способность преподавателя педагогически грамотно управлять самообразованием студентов и их творческой самореализацией. Преподаватель целенаправленно воздействует на личность студента, осуществляя внешнее (педагогическое) руководство формированием, развитием, творческой самореализацией будущего специалиста. Рассматривая образовательный процесс как целостную конструкцию, взаимообусловленную системными взаимодействиями его субъектов, преподаватель должен учитывать следующие моменты: этапность решения задач учебно-педагогического взаимодействия; достижение взаимопонимания на уровне межличностного взаимодействия (между студентами и преподавателями); совместное выстраивание образовательных действий, способствующих профессионально-творческой самореализации субъектов образовательно-воспитательного процесса.

В контексте используемого нами личностно-деятельностного подхода, студент рассматривается как активный субъект педагогического взаимодействия, самостоятельно организующий свою деятельность. В связи с этим во взаимодействии педагога и студента (будущего учителя музыки) последнего рассматриваем как партнёра педагогического общения, личность, интересующую преподавателя. Выстраивание диалогического общения, составляющего равноправное субъект-субъектное взаимодействие, способствует взаимопониманию, познанию, самопознанию партнёров по общению, созданию в момент общения условий для их личностной и профессиональной самореализации. Преподаватель не ограничивается предоставлением информации, обучением студента. В его компетенции – стимулирование смысловой и творческой активности будущего специалиста, активизация механизмов его саморегуляции и саморазвития, создание условий для его личностного и профессионального роста. В связи с этим актуальной является проблема перестройки личностных установок преподавателя, которая акцентирует значимость открытости, принятия, эмпатического понимания.

Поскольку развитие будущего учителя музыки, как субъекта его собственной деятельности, возможно только в модусе сотрудничества и сотворчества, считаем целесообразным проектирование педагогического взаимодействия с ориентацией студентов на ценностные личностные установки, коммуникацию творческого характера, совместную творчески ориентированную деятельность. В профессиональной деятельности педагога-музыканта эти положения могут быть конкретизированы следующими условиями: активное включение всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение определенных действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия; инициация творческой позиции субъектов образования; признание личности каждого из субъектов взаимодействия, принятие их мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспектив личностного и профессионального роста. Выполнение указанных предписаний вызывает позитивный настрой субъектов образовательного процесса, способствует развитию их творческой активности, инициирует познавательную деятельность.

Обобщая результаты анализа сущностных характеристик субъекта как компонента педагогической системы профессиональной самореализации будущих учителей музыки, мы пришли к выводу о том, что эффективное функционирование разрабатываемой педагогической системы обусловлено деятельностью её субъектов – преподавателей и студентов, взаимодействие которых направлено на решение развивающих и образовательных задач. Студент, как субъект педагогической системы, представляет собой саморазвивающуюся личность, проявляющую активное действенное отношение к себе и другим. Доминантным мотивом деятельности студента является мотив достижений, актуализирующий значимость профессиональной самореализации будущего специалиста. Субъектом разработанной педагогической системы выступает также педагог – носитель личных и общественных знаний и ценностей. Функции педагога заключаются в коррекции профессионального становления и самореализации будущего специалиста. Уровень профессионализма преподавателя обусловлен его профессиональной квалификацией, конкретизирован общей и психолого-педагогической культурой,

научно-теоретической и методической подготовленностью, креативным подходом к осуществлению музыкально-педагогической деятельности. Творчески ориентированная профессиональная самореализация субъектов образовательного процесса осуществляется с помощью их партнёрского взаимодействия, предполагающего согласованную деятельность, направленную на достижение общих целей и способствующую личностному и профессиональному росту будущих специалистов.

Список литературы

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Диалектика человеческой жизни : (соотношение филос., методол. и конкретно-научн. подходов к проблеме индивида) / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Сфера, 2007. – 224 с.
2. **Ананьев, Б. Г.** Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 289 с.
3. **Галажинский, Э. В.** Системная детерминация самореализации личности : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Галажинский Эдуард Владимирович ; Томск. гос. ун-т. – Томск, 2002. – 446 с.
4. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.
5. **Сластенин, В. А.** Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2006. – 480 с.
6. **Советский энциклопедический словарь** / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Москва : Сов. энцикл., 1989. – 1632 с.

УДК 378.046-021.68-051:005.73

Санченко Евгения Николаевна,
канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
ghostofangel25@mail.ru

Академическая культура личности аспиранта как педагогическая проблема

В статье рассматриваются современные тенденции в системе высшего образования и инновационные процессы в сфере подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Автором обозначена необходимость освоения академической культуры как значимой составляющей личности современного исследователя.

Ключевые слова: *система высшего образования, подготовка научных и научно-педагогических кадров, качество подготовки, аспирантура, аспирант, академическая культура, академическая культура личности аспиранта.*

В сфере подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре происходят существенные изменения, направленные на подготовку исследователей, способных занять ведущие позиции в наращивании инновационного потенциала государства. Поэтому подготовка аспирантов должна быть нацелена не только на реализацию молодого ученого в области академической карьеры, но и формирования у него компетенций продуктивной научной деятельности в рамках технологического суверенитета страны.

Трансформация целей и задач подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре актуализирует проблему формирования у молодых исследователей академической культуры личности, что в свою очередь требует определения теоретических основ этого процесса и, прежде всего, сущности самого феномена «академическая культура».

Целью нашего исследования является рассмотрение академической культуры личности аспиранта как актуальной педагогической проблемы.

Загвязинский В. И., исходя из превалирования в современном образовании гуманистической парадигмы, акцентирует внимание на необходимости уточнения целей высшего образования в контексте развития личности будущего специалиста (в нашем случае – аспиранта), учета его интересов, ценностей, интеллектуальных потребностей и межличностных отношений. Автор выделяет четыре цели современного образования: личностно-развивающую (развитие и становление личности через освоение различных компетенций); социально-созидательную (формирование ценностей в современном обществе); продуктивно-профессиональную (формирование созидательного потенциала личности); здоровьесберегающую и здоровье-творческую (восстановление и умножение физического, духовного, нравственного здоровья) [4, с. 12–13].

Поддерживая эту позицию, считаем, что в процессе освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре необходимо создать научно-образовательную атмосферу в университете, позволяющую формировать личность аспиранта с высокой конкурентоспособностью. Такая конкурентоспособность должна опираться на специфические умения и навыки поиска, отбора, оценки и использования научной информации; особые личностные качества исследователя, нацеленного на результат, и обладающего индивидуальным научным стилем, системой соответствующих ценностных ориентаций, а также способного и готового к решению научных задач разного уровня, разработке новых и важных для развития страны научных продуктов.

На основе совокупности вышеперечисленных аспектов возникает необходимость в рассмотрении такого многомерного понятия как «академическая культура личности аспиранта».

Понятие «академическая культура» достаточно часто используется в научных исследованиях, а вот четкое толкование сути и содержания понятия «академическая культура личности аспиранта» отсутствует.

Под академической культурой в широком смысле понимается «совокупность норм и ценностей образовательной и научной деятельности университета» [5], на формирование которых влияет внешняя культурная среда социума. Академическая культура университета во многом определяет ценностный и содержательный компоненты академической культуры личности обучающихся, в том числе и тех, кто осваивает программу подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, поскольку ценности, будучи ядром академической культуры университета, закладывают нормы и формы поведения и деятельности молодых исследователей в академической и образовательной среде.

Проблема академической культуры личности аспиранта как исследователя является комплексной по своему наполнению. К. В. Воденко и И. И. Сальникова, рассматривая понятие «профессиональная культура ученого», анализируют компоненты «ученый» и «культура» как неотъемлемую часть научного социума [2]. Исследователь И. О. Щербакова изучает феномен академической культуры в контексте российского и зарубежного образования, интегрируя понятия «академическая грамотность», «академическая зрелость», «академическая культура», «академическая свобода» в условиях современной научно-образовательной среды [7]. Профессор Е. А. Попов, анализируя специфику академической культуры студентов, наряду с дидактическими функциями и задачами их подготовки акцентирует внимание на формировании в ходе образовательного процесса ценностно-смыслового мировоззрения, в котором «ценности учения (или обучения) сопряжены с присущими обществу и индивидам морально-нравственными принципами» [6]. Т. В. Артемьева в сферу феномена академической культуры включает академическую деятельность (учебную и научную), академические институты, академическое письмо, академическую информатику, академическую коммуникацию, академическую мобильность, академический менеджмент, повышение квалификации и академического статуса [1]. В работах Е. Л. Ерохиной рассматривается понятие «академическая культура» субъектов исследовательского обучения, под которым автор понимает «систему ценностей, норм, правил, образцов поведения, способов деятельности, принципов общения, основанную на педагогически адаптированном опыте научной познавательной деятельности» [3].

В основе многих определений академической культуры лежит понимание исследуемого феномена как сложного многокомпонентного явления, являющегося частью более сложной системы. В нашем исследовании академическая культура личности рассматривается как результат освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Тем самым подчеркивается особая важность создания такой академической и образовательной среды, в которой аспиранты смогут сформироваться как личности с высокой академической культурой.

Проведенный анализ позволил выделить ряд характеристик академической культуры личности современного аспиранта, на которые указывают исследователи [1; 2; 3; 7], а именно: целеустремленность, трудолюбие, самодисциплина, саморазвитие, самостоятельность научная и личностная, любознательность, внимательность, восприимчивость к критике, стремление к научной карьере, личностному и профессиональному росту, цифровая грамотность, академическое письмо, академическое взаимодействие и т. п. Однако на наш взгляд данный перечень не в полной мере отражает все аспекты академической культуры личности аспиранта, поскольку не определены сущность и структура исследуемого феномена.

Таким образом, современные вызовы развития общества требуют комплексного подхода к подготовке выпускника аспирантуры с высокой академической культурой личности, что обуславливает дальнейшее изучение многокомпонентного понятия «академическая культура личности аспиранта» и процесса его формирования.

Список литературы

1. **Артемьева, Т. В.** Академическая культура как теоретическая проблема и практическая задача / Т. В. Артемьева. – Текст : электронный // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/artemieva_1_13_34_36.pdf (дата обращения: 05.09.2024).
2. **Воденко, К. В.** К проблеме профессиональной культуры современного ученого / К. В. Воденко, И. И. Сальникова. – Текст : электронный // НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. – 2024. – Т. 49, № 2. – С. 212–221. – URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/63234/1/Vodenco_Problem_24.pdf (дата обращения: 11.10.2024).
3. **Ерохина, Е. Л.** Академическая культура учащегося-исследователя в условиях внедрения ФГОС / Е. Л. Ерохина. – Текст : электронный // ЧиО. – 2014. – № 2 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-kultura-uchashegosya-issledovatelya-v-usloviyah-vnedreniya-fgos> (дата обращения: 01.10.2024).
4. **Загвязинский, В. И.** О характеристиках качества, эффективности и доступности современного образования / В. И. Загвязинский // Способы реализации и оценки качества образования: проблемы, исследования, практический опыт и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Тюмень, 14 марта 2014 г. / [редкол.: Л. Д. Плотников (пред.) и др.]. – Тюмень, 2014. – С. 11–15.
5. **Налетова, И. В.** Структура корпоративной культуры современного университета / И. В. Налетова, А. В. Прохоров. – Текст : электронный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 12(92). – С. 23–29. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-korporativnoy-kultury-sovremennogo-universiteta> (дата обращения: 11.10.2024).
6. **Попов, Е. А.** Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов / Е. А. Попов. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2023. – № 3(32). – С. 103–117. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-kultura-studentov-v-otsenках-professorov-klassicheskikh-universitetov> (дата обращения: 01.10.2024).
7. **Щербакова, И. О.** Академическая культура и ее место в академическом развитии личности в современном образовательном пространстве / И. О. Щербакова // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. статей / [редкол.: И. Ю. Щемелева (отв. ред.) и др.]. – Санкт-Петербург, 2014. – Вып. 6. – С. 461–471.

Семенова Инна Ивановна,
старший преподаватель кафедры педагогики,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
makeeva_inna@mail.ru

Особенности профессиональной подготовки кадров для сферы туризма в Турции

В статье изложены результаты изучения системы профессионального образования специалистов сферы туризма в Турецкой Республике по состоянию на 2023 год. По результатам изучения научной литературы, нормативных правовых актов и государственной статистики дана характеристика современной системы образования в области туризма в Турции, а также выделены ее особенности. Профессиональная подготовка кадров для сферы туризма представляет собой часть системы образования Турции и реализуется в сфере формального и неформального образования. Особенности такой подготовки являются: развитая система неформального образования в туризме; двойная структура системы образования (академическое и профессиональное среднее и высшее образование); присвоение разных типов квалификации (общая, академическая и профессиональная); углубленное изучение иностранных языков и большой объем практической подготовки при освоении сектора профессий 26 «Туризм, гостеприимство и услуги питания» в профессионально-технических средних школах; предоставление высшего образования в сфере туризма большинством вузов страны; возможность выбора типа образовательной программы в вузах (академической или прикладной); предоставление вузами нескольких типов высшего образования в сфере туризма (формальное высшее, второе высшее образование, экстернат, дистанционное обучение, открытое обучение); участие вузов в совместных образовательных программах с иностранными вузами единого европейского образовательного пространства и получение выпускниками совместного диплома.

Ключевые слова: *система образования, образование в сфере туризма, профессиональное образование, Турция, структура системы образования, анатолийские средние школы, университеты, образовательные программы.*

Опыт профессиональной подготовки кадров для сферы туризма в Турецкой Республике представляется привлекательным с точки зрения педагогической компаративистики. Система образования в сфере туризма Турции обладает рядом специфических черт. Анализ этих особенностей позволяет оценить достоинства и недостатки турецкой образовательной системы, что безусловно может послужить целям совершенствования отечественной системы образования в туризме. Механизм внедрения прогрессивных идей опыта Турции состоит в составлении рекомендаций по совершенствованию отечественной системы образования в сфере туризма, которые могут быть использованы в рамках реализации государственных программ Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2030 гг.) и «Развитие туризма» (2018–2030 гг.).

Цель исследования состоит в анализе профессиональной подготовки кадров для сферы туризма в Турции на современном этапе и выделении ее особенностей. Для реализации цели поставлены задачи: 1) представить структуру профессиональной подготовки в сфере туризма в Турции; 2) осуществить обзор профессиональной подготовки в туризме на уровне профессионально-технических средних школ; 3) рассмотреть систему высшего образования в сфере туризма Турции, определив типы вузов, типы образовательных программ высшего образования, уровни и циклы высшего образования, типы высшего образования.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что на основе анализа научной литературы, нормативных правовых актов и государственной статистики в сфере подготовки кадров туристского сектора дана четкая и структурированная характеристика системы образования в области туризма в Турции по состоянию на 2023 год, на основании которой выделены ее особенности и отдельные рекомендации для совершенствования отечественной системы образования в сфере туризма.

Различным аспектам образования в сфере туризма Турции посвящены работы исследователей: Дж. Авджыкурт (С. Avcıkurt), О. Далли (О. Dalli), Ш. Дэмirkоль (Ş. Demirkol), М. Ешилташ (М. Yeşiltaş), Ю. Озтюрк (Y. Öztürk), Ф. Окумус (F. Okumus), Э. Пэлит (E. Pelit), Т. Туйлуолу (T. Tuyluoğlu), Н. Хэммингтон (N. Hemmington) и др. Вопросы формирования содержания турецкого образования в туризме отражены в трудах таких ученых, как М. Аколан Козак (M. Akoğlan Kozak), Дж. О. Гюзэллер (С. О. Güzeller), А. Даадэвирэн (A. Dağdeviren), С. Йылдыз (S. Yıldız), Н. Сонуч (N. Sonuç), С. Эврен (S. Evren). Обзор литературы подтверждает актуальность изучения заявленной проблемы. Однако для обобщения имеющегося опыта подготовки туристских кадров возникает необходимость анализа современной системы образования в сфере туризма в Турции и определения ее специфики.

Образование в сфере туризма является частью системы образования Турции. Оно реализуется в сфере формального (на уровнях профессионально-технического среднего и высшего образования) и неформального образования (см. Рис. 1).

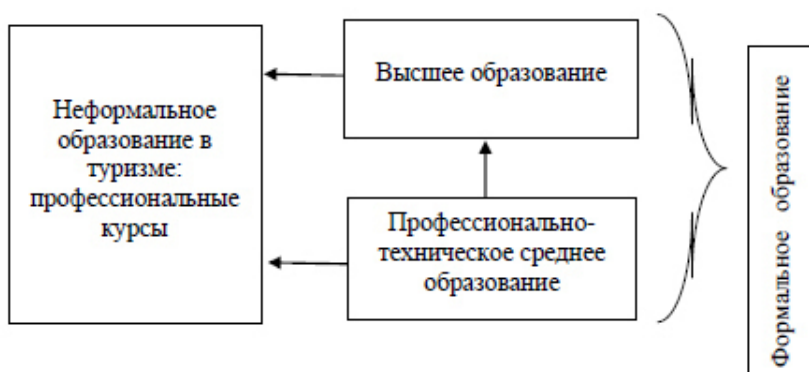


Рис. 1. Структура системы образования в сфере туризма в Турции

Неформальное образование в туризме направлено на подготовку квалифицированного персонала для сектора туризма. Оно призвано обеспечить обучающихся базовыми знаниями, умениями и навыками, соответствующими уровню профессионально-технического среднего формального образования. Организаторами профессиональных курсов в области туризма являются министерства и профессиональные ассоциации [4]. Так, по состоянию на 2023 год Министерство национального образования предоставляло 23 программы неформального образования по туризму, реализуемых в учреждениях неформального образования (центрах народного образования, центрах профессионального образования, институтах развития и др.) [7]. Министерство культуры и туризма предлагало большое количество курсов и семинаров по туризму, разработанных совместно с профессиональными туристскими ассоциациями [14]. Прохождение программ подготовки в сфере неформального образования открывает возможности трудоустройства на разных предприятиях индустрии туризма.

В Российской Федерации целесообразно организовать бесплатные курсы для начинающих работников сферы туризма в туристических регионах, организуемые и финансируемые местными управлениями туризма; а в качестве преподавателей и наставников привлечь представителей Ассоциации туроператоров России, Российского союза туристической индустрии, Российской гостиничной ассоциации и др. Подготовка в рамках неформального образования с выдачей обучающимся сертификата позволит обеспечить отрасль квалифицированными кадрами низшего и среднего звена.

В рамках формального образования у будущих специалистов сферы туризма в Турции имеется возможность подготовки на базе профессионально-технических средних школ и вузов. Профессионально-технические средние школы Турции делятся на пять типов [5]: 1) юридические многопрофильные анатолийские средние школы (Adalet Çok Programlı Anadolu Lisesi); 2) многопрограммные анатолийские средние школы (Çok Programlı Anadolu Lisesi); 3) средние школы культуры и искусств (Güzel Sanatlar Lisesi); 4) профессионально-технические анатолийские средние школы (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi); 5) спортивные средние школы (Spor Lisesi).

Особенностью анатолийских школ всех типов является углубленное изучение иностранного языка и большой объем практики. По окончании любой из пяти типов школ выпускникам присваиваются профессиональные квалификации. В Турции функционирует Совет по вопросам профессиональных квалификаций (Mesleki Yeterlilik Kurumu), определивший 27 секторов профессий, среди

которых под номером 26 значится сектор «туризм, гостеприимство и услуги питания» («Turizm, Konaklama, Yiyecek-İçecek Hizmetleri») [11]. К этому сектору относится деятельность туристских агентов и операторов, гидов, отельеров, аниматоров, представителей ресторанного дела.

Два типа профессионально-технических средних школ из пяти готовят будущих работников для сектора профессий «туризм, гостеприимство и услуги питания», иначе говоря для сферы туризма [5]: 1) многопрограммные анатолийские средние школы (Çok Programlı Anadolu Liseleri); 2) профессионально-технические анатолийские средние школы (Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri).

Разница между этими типами школ состоит в том, что профессионально-технические анатолийские средние школы осуществляют подготовку по профессиональным и техническим образовательным программам и расположены в густонаселенных районах Турции, а многопрограммные анатолийские средние школы в добавок к указанным программам реализуют общеобразовательную программу и расположены в отдаленных малонаселенных районах Турции. Многопрограммные школы решают проблему доступа местного населения к разным программам в пределах одной школы [9]. Существовавшие ранее анатолийские средние школы туризма и гостеприимства были переименованы в профессионально-технические анатолийские средние школы.

По состоянию на 2023 год число школ, реализующих образовательные программы в сфере туризма, составило 673 учреждения или 11% от общего числа профессионально-технических школ, насчитывающих 6 043 учреждения. Число обучающихся составило 110 244 человека (почти 5% от общего числа, насчитывающего 2 450 995) [5]. Среди них большинство учреждений представлены профессионально-техническими анатолийскими средними школами (599 школ или 89%), меньшинство – многопрограммными анатолийскими средними школами (74 школы или 11%) [12]. Следовательно, жители более развитых густонаселенных районов страны имеют доступ к большему выбору программ подготовки по туризму.

Указанные школы предлагают 4-летние образовательные программы по четырем направлениям подготовки на двух отделениях [5]: 1) отделение гостиничных и туристских услуг (Konaklama ve Seyahat Hizmetlerin Alanı) реализует образовательную программу «Гостиничные и туристские услуги» по трем направлениям подготовки: «Услуги гостеприимства» («Konaklama Hizmetleri»); «Туристский агент» («Seyahat Acenteciliği»); «Анимация» («Animatörlük»); 2) отделение услуг питания (Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı) реализует одну образовательную программу по направлению подготовки «Услуги питания» («Yiyecek İçecek Hizmetleri»).

В 2023 году указанные направления подготовки представлены в 673 школах следующим образом: «Услуги питания» – 645 школ с числом обучающихся 93 772 человека, «Услуги гостеприимства» – 203 школы, «Туристский агент» – 78 школ, «Анимация» – 15 школ (по укрупненной группе «Гостиничные и туристские услуги» с числом обучающихся – 16 472 человека) [12]. Из статистики видно, что на уровне среднего профессионального образования в сфере туризма наиболее востребовано направление подготовки «Услуги питания». Безусловно такой выпускник может трудоустроиться и в туристском секторе, и вне его. Второе место – за услугами гостеприимства, поскольку ночевка является одной из основных составляющих туристского продукта. Туристских агентов как организаторов путешествий требуется меньше, чем специалистов по приему в средствах размещения Турции. А анимация в меньшей степени востребована, так как распространена не во всем гостиничном секторе, а в отдельных средствах размещения (где требуется развлекательная программа).

Образовательная программа «Гостиничные и туристские услуги» определяет содержание образования по трем вышеперечисленным направлениям подготовки. Так, учебный план каждого из них включает два блока дисциплин: курсы общей подготовки и курсы профессиональной подготовки. В блок общей подготовки входят предметы: турецкий язык и литература, религиозная культура и знание о морали, история, история турецкой революции и кемализм, география, математика, физика, химия, биология, философия, иностранный язык, физическая культура и спорт / изобразительное искусство / музыка (на выбор), основы безопасности жизнедеятельности. Блок профессиональной подготовки включает учебные предметы: 1) для направления подготовки «Услуги гостеприимства»: основы туризма, услуги службы приема и размещения, услуги службы эксплуатации номерного фонда, бронирование гостиничных услуг, профессиональная практика и др.; 2) для направления подготовки «Туристский агент»: основы туризма, туристское агентство, агентские пакетные программы, устойчивый туризм, услуги туристского гида, профессиональная практика и др.; 3) для направления подготовки «Анимация»: основы туризма, анимационные услуги, организация событий, спортивные игры в анимации, сценическая практика, профессиональная практика и др.

Получив диплом о среднем профессионально-техническом образовании в области туризма, у студентов появляется возможность трудоустроиться по специальности или продолжить обучение на уровне вуза.

Высшее образование в Турции охватывает все уровни подготовки в рамках национальной системы образования, которые предоставляются на базе среднего образования и включают как минимум четыре семестра обучения [15]. Цель высшего образования состоит в формировании личности, которая лояльно относится к национализму и принципам Ататюрка, уважает национальные ценности турецкого народа, полностью признает свои обязанности по отношению к стране, обладает широким кругозором, является сбалансированно развитой подготовленной к своей будущей профессии.

Для Турции, вошедшей в европейское пространство высшего образования путем подписания в 2001 году Болонской декларации, характерно стремление найти оптимальное соотношение между устойчивыми традициями своего народа и новыми требованиями, которые диктует Европа.

Система управления высшим образованием в Турции является централизованной: Совет по высшему образованию занимается координацией деятельности высших учебных заведений и развитием высшего образования страны.

Согласно законодательству в Турецкой Республике функционируют три вида образовательных организаций высшего образования [15; 2, с. 56]: высшие технологические институты (Yüksek Teknoloji Enstitüleri); университеты (Üniversiteler); фондовые профессиональные высшие школы (Vakıf Meslek Yüksekokulları). В составе высших технологических институтов и университетов работают институты (Enstitüleri), факультеты (Fakülteler), высшие школы (Yüksekokulları), консерватории (Konservatuvarlar), профессиональные высшие школы (Meslek Yüksekokulları), исследовательские и прикладные центры (Araştırma ve Uygulama Merkezleri).

До реформы высшего образования 1981 года, связанной с принятием вышеуказанного закона, в Турции существовали высшие учебные заведения неуниверситетского типа (высшие профессиональные школы, институты, высшие школы). Согласно реформе, они были интегрированы в вузы в качестве структурных подразделений [1]. В результате этих событий в Турции сформировалась система организаций высшего образования, в основном состоящая из университетов.

Турецкие образовательные организации высшего образования делятся на два типа: государственные и фондовые (неприбыльные) [2, с. 56]. Фондовые вузы – основанные и финансируемые фондами некоммерческие учреждения высшего образования, отличающиеся от государственных системой финансирования и управления [2, с. 56]. Образование в области туризма в Турции предоставляют государственные и фондовые университеты, а также фондовые профессиональные высшие школы.

Университет в Турции – это высшее учебное заведение, обладающее академической автономией и правосубъектностью (как юридическое лицо), деятельность которого направлена на предоставление высшего образования, проведение научных исследований, публикацию научных изданий [15].

Фондовая профессиональная высшая школа – это высшее учебное заведение, основанное фондами, деятельность которого направлена на предоставление высшего образования по определенным профессиям.

По состоянию на 2023 год образование в туризме предоставлялось в 149 вузах из 208 вузов страны, среди которых 145 – университеты, 4 – фондовые профессиональные высшие школы [6]. В процентном соотношении 72% (или почти 3/4) высших учебных заведений Турции реализуют программы подготовки в сфере туризма. Они располагаются в 42 провинциях Турции из 81, среди которых популярные туристские центры: Стамбул, Анкара, Измир, Анталия и другие [6]. Для сравнения в 2011 году число вузов, осуществлявших подготовку в сфере туризма, составляло 99 учреждений, то есть за 12 лет в 50 вузах открылись туристские специальности [13].

Предоставление образования в сфере туризма населению большинством турецких вузов свидетельствует о его популярности и востребованности. Интенсивное развитие индустрии туризма способствует новым возможностям трудоустройства в данной сфере. Поэтому из года в год становятся более популярными среди студентов программы профессиональной подготовки в области туризма.

На государственные вузы в 2023 году из 149 приходилось 101 учреждение (или 68%), фондовые – 48 (32%), в том числе все 4 фондовые профессиональные высшие школы [6]. Число студентов вузов Турции на специальностях в сфере туризма в 2022/2023 учебном году составило 190 990 человек (3% от общего числа студентов всех вузов) [10]. В 2010/2011 учебном году студентов туристских специальностей насчитывалось 63 886, что в 3 раза меньше нынешнего показателя [13].

Университеты Турции предоставляют высшее образование в сфере туризма на базе своих структурных подразделений, таких как высшие школы, профессиональные высшие школы, факультеты, институты [6]. Законодательство Турции в сфере высшего образования определяет их особенности [15]: 1) высшая школа – структурное подразделение вуза, на базе которого осуществляется подготовка бакалавров и младших специалистов по определенным профессиям (степень бакалавра и степень ассоциата в рамках бакалавриата); 2) профессиональная высшая школа – структурное подразделение вуза, осуществляющее подготовку младших специалистов по определенным профессиям (степень ассоциата); 3) факультет – структурное подразделение вуза, на базе которого предоставляется высшее образование (степень бакалавра и степень ассоциата в рамках бакалавриата), осуществляется исследовательская и научно-публицистическая деятельность; 4) институт – структурное подразделение вуза, на базе которого предоставляется последипломное образование (степени магистра и доктора), осуществляется фундаментальная и прикладная междисциплинарная исследовательская деятельность.

В структурных подразделениях вузов Турции реализуются два типа образовательных программ высшего образования: академические и прикладные. Академические образовательные программы всегда были характерны для структурных подразделений вузов – факультетов, институтов. А прикладные программы появились в высших учебных заведениях неуниверситетского типа (высшие школы, профессиональные высшие школы) еще до интеграционной реформы 1981 года, в целях подготовки квалифицированных кадров среднего звена для удовлетворения кадровой потребности производства. Несмотря на реформу и интеграцию высшего образования типы образовательных программ сохранились. Прикладные образовательные программы, как правило, реализуются в профессиональных высших школах и высших школах. Академические образовательные программы характерны для факультетов и институтов. Традиционно большинство выпускников профессионально-технических средних школ выбирают прикладные образовательные программы, а большинство выпускников общеобразовательных средних школ – академические.

По состоянию на 2023 год в 149 вузах Турции, предоставляющих образование в сфере туризма, насчитывалось 400 структурных подразделений, среди которых 152 профессиональных высших школы или 38%, 110 факультетов (27%), 79 институтов (20%), 59 высших школ (15%) [6]. В структуре университета образование в туризме могут одновременно предоставлять от одного до трех профессиональных высших школ, до двух высших школ, до трех факультетов, до двух институтов. Учитывая рост числа вузов, предоставляющих образование в туризме, за последнее десятилетие, наличие нескольких однотипных структурных подразделений в одном вузе говорит о высоком спросе на образовательные программы в сфере туризма и наличии конкуренции за абитуриента внутри вуза.

В соответствии с требованиями Болонского процесса профессиональная подготовка специалистов сферы туризма в Турции реализуется через три цикла в рамках двухуровневой системы высшего образования [8; 3, с. 181–182]. Уровни высшего образования представлены базовым высшим (бакалавриат) и последипломным (магистратура, докторантура) образованием. Базовый уровень совпадает с первым циклом высшего образования – бакалавриатом. В пределах бакалавриата выделяется короткий двухгодичный цикл, по прохождении которого студент получает квалификацию младшего специалиста (степень ассоциата). Второй и третий циклы высшего образования образуют последипломный уровень.

Представим наглядно типы образовательных программ, реализующихся в рамках циклов высшего образования на базе структурных подразделений университетов Турции (см. Табл. 1).

Таблица 1

Типы образовательных программ в рамках циклов высшего образования

Структурное подразделение университета	Циклы высшего образования	Типы образовательных программ
Институт	Третий цикл – докторантура	академическая
	Второй цикл – магистратура	академическая
		прикладная
Факультет	Первый цикл – бакалавриат	академическая
	Короткий цикл – степень ассоциата в пределах бакалавриата (первые 2 года обучения)	академическая

Высшая школа	Первый цикл – бакалавриат	прикладная
	Короткий цикл – степень ассоциата в пределах бакалавриата (первые 2 года обучения)	прикладная
Профессиональная высшая школа	Короткий цикл – степень ассоциата	прикладная

В России направления подготовки в сфере туризма тяготеют к академическому формату. В таких условиях представляется целесообразным отечественные образовательные программы в сфере туризма максимально преобразовать в сторону увеличения практической подготовки и объема изучения иностранных языков.

Обучение в течение жизни в Турции обеспечивается условиями перехода от низшей к высшей ступени высшего образования, возможностью прохождения обучения в учреждениях неформального образования, участия вузов в совместных образовательных программах (Joint degree programs) с иностранными вузами. Множество вузов Турции принимают участие в программе Erasmus-Mundus (программа ЕС по разработке совместимых программ и развитию мобильности), успешное завершение которой приводит к присвоению совместного диплома, подтвержденного вузами-партнерами.

Практика совместных дипломов довольно эффективна: способствует обмену студентами и кадрами между странами и приобретению опыта работы в иностранном государстве, усвоению международных стандартов обслуживания. Тесные деловые контакты способствуют формированию дружественных отношений между странами. В Российской Федерации целесообразно рассмотреть возможность организации совместных образовательных программ со странами БРИКС. Такое взаимодействие усилит совместный интеллектуальный потенциал стран, входящих в БРИКС, и будет способствовать развитию туризма.

Осуществленный обзор современной системы образования в сфере туризма в Турции позволяет выделить ряд ее особенностей и рекомендаций для отечественной системы образования:

1. Для Турции характерна развитая система неформального образования в туризме, позволяющая продолжить обучение на любом этапе своего профессионального развития и реализующая возможность обучения в течение всей жизни. Создание в туристических регионах России бесплатных курсов по туризму в рамках неформального образования (с выдачей сертификата) при условии преподавания представителями туриндустрии позволит обеспечить отрасль квалифицированными кадрами низшего и среднего звена.

2. Турецкой системе образования свойственна двойная структура, включающая академическое и профессиональное среднее и высшее образование, для которых характерны типы квалификаций: общая, академическая и профессиональная. У школьников есть возможность ранней специализации путем выбора профессионально-технического среднего образования в сфере туризма.

3. На туристских специальностях профессионально-технических средних школ Турции предоставляется углубленное изучение иностранных языков и большой объем практической подготовки.

4. Большинство вузов Турции предоставляют высшее образование в сфере туризма, что свидетельствует о понимании правительством роли туризма в стране. Подготовка осуществляется и в университетах (государственных и фондовых), и в фондовых профессиональных высших школах.

5. В вузах Турции реализуются два типа образовательных программ: академическая и прикладная. Как правило, выпускники общеобразовательных средних школ предпочитают академические программы, а выпускники профессионально-технических средних школ – прикладные. В России целесообразно отечественные образовательные программы в сфере туризма максимально преобразовать в прикладные (увеличить объем практической подготовки и изучения иностранных языков).

7. Множество вузов Турции участвуют в совместных образовательных программах с иностранными вузами единого европейского образовательного пространства, успешное прохождение которых завершается получением совместного диплома, подтвержденного вузами-партнерами. В Российской Федерации целесообразно рассмотреть возможность организации совместных образовательных программ по туризму со странами БРИКС, что усилит совместный интеллектуальный потенциал этих стран, укрепит и оздоровит их сферу туризма.

Перспективы дальнейших исследований автора состоят в детальном изучении особенностей высшего образования в области туризма в Турции в рамках каждого цикла высшего образования, выделении их положительных и отрицательных характеристик.

Список литературы

1. **Аватков, В. А.** Высшее образование в Турции и Болонский процесс / В. А. Аватков, П. И. Касаткин // Вестник МГИМО-Университета. – 2012. – № 6(27). – С. 277–281.
2. **Семенова, И. И.** Особенности современной системы образования Турции / И. И. Семенова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 2 (101). – С. 54–59.
3. **Семенова, И. И.** Структура высшего туристского образования в Турции / И. И. Семенова // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Луганск, 10–11 нояб. 2022 г.) / ГОУ ВО ЛНР "ЛГПУ". – Луганск, 2022. – С. 180–186.
4. **Avcıkurt, C.** Education and training in tourism in Turkey : problems and prospects / Cevdet Avcıkurt // Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. – 2000. – Vol. 3, № 4. – P. 282–297.
5. **Birimlerimiz :** Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. – Metin : Elektronik // Milli Eğitim Bakanlığı : [Web sitesi]. – URL: <https://mtegm.meb.gov.tr/kurumlar/?ara> (Erişim tarihi: 03.07.2023).
6. **Bölümler Hakkında Genel Bilgiler / Birim İstatistikleri.** – Metin : Elektronik // Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi : [Web sitesi]. – URL: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 07.07.2023).
7. **Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.** – Metin : Elektronik // Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü : [Web sitesi]. – URL: <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx> (Erişim tarihi: 03.07.2023).
8. **Higher Education Report: Türkiye UNESCO National Commission in alliance with Higher Education Quality Council / UNESCO National Commission Country Report Template Under the UNESCO World Higher Education Conference (WHEC2022) Section for Higher Education. Division for Education 2030, Ankara, 30.03.2022.** – Ankara : [S. n.], 2022. – 22 p.
9. **Millî Eğitim Temel Kanunu № 1739 : Kabul Tarihi 14.06.1973.** – Metin : Elektronik // Resmî Gazete. – 1973. – Sayı 14574, Cilt 12. – S. 23–42. – URL: <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim tarihi: 27.08.2024).
10. **Öğrenim Düzeyleri ve Yükseköğretim Kurumlarının Birimlerine Göre Öğrenci Sayıları, 2022-2023 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri / Öğrenci İstatistikleri. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.** – Metin : Elektronik // Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı : [Web sitesi]. – URL: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 11.07.2023).
11. **Sektörler.** – Metin : Elektronik // Mesleki Yeterlilik Kurumu : [Web sitesi]. – URL: <https://www.myk.gov.tr/page/125> (Erişim tarihi: 20.07.2023).
12. **Türkiye Geneli Alan Detayları :** Mesleki Eğitim Haritası / Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ; Milli Eğitim Bakanlığı. – Metin : Elektronik // T.C. Millî Eğitim Bakanlığı : [Web sitesi]. – URL: <https://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/alanbilgi.php> (Erişim tarihi: 21.07.2023).
13. **Türkiye’de Yerleşik Yüksek Öğretim Kurumları Turizm Eğitim :** Analizi 2010–2011 Öğretim Dönemi raporu. – Metin : Elektronik // SlidePlayer : [Web sitesi]. – URL: <https://slideplayer.biz.tr/slide/2792634/> (Erişim tarihi: 24.07.2023).
14. **Tüylüoğlu, T.** Türkiye’de turizm eğitiminin niteliği : Yüksek lisans tezi / T. Tüylüoğlu ; Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı. – Ankara, 2003. – 122 s.
15. **Yükseköğretim Kanunu 2547 Kabul Tarihi: 04.11.1981 Resmî Gazete Tarihi: 06.11.1981.** – Metin : Elektronik // Resmî Gazete. – 1981. – Sayısı 17506, Cilt 21. – S. 3. – URL: <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> (Erişim tarihi: 27.08.2024).

Семенова Юлия Александровна,
канд. социол. наук, доцент кафедры социологии молодежи,
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов
semenofa@gmail.com

Семенов Семен Михайлович,
студент 2 курса, социологический факультет
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»
г. Саратов

Оценка реализации молодежной политики в вузах Саратовской области

Статья посвящена актуальной проблеме государственной политики в отношении молодёжи. Проведенный социологический анализ демонстрирует важное значение мнения молодых людей при разработке и реализации молодежной политики. Эффективность молодежной политики способствует переходу большого количества молодых людей из пассивных «объектов» молодежной политики в ее активных субъектов.

Ключевые слова: государственная молодежная политика, социальная политика, ВУЗ, молодежь, регион

На сегодняшний день, молодежная политика все больше и больше приобретает значимую роль для нашего государства в процессе его развития. В политике российского государства молодежная политика занимает важную неотъемлемую часть. Формирование и развитие молодежной политики основано на повышении роли молодежи как самостоятельной личности в будущем, которая сможет оказывать важное значение для всего нашего общества внутри государства, региона, области, а и за пределами страны [1].

Молодежь является частью социального общества, формирующее государственный уклад и отношения между народами, поэтому тема связанная с молодежной политикой нуждается в постоянном исследовании с целью разработки новых векторов политики государства в области молодежной политики в России.

Под молодежной политикой понимается работа государственных органов по формированию и развитию организационно-правовых, экономических и социальных условий для осуществления творческих возможностей молодых людей в общественных интересах [2].

Одним из наиболее важных принципов молодежной политики является принятие участия молодежи в ее формировании и реализации. Молодежь – субъект государственной деятельности, процесс ее вовлечения в мероприятия, проводимые государством на сегодняшний день, является коренной проблемой [3].

Для молодежи государственная молодежная политика выражается в степени удовлетворенности своим положением в обществе, удачных условиях для воплощения жизненных устремлений и целей. Взаимосвязь молодежной политики и положительными оценками ее молодежью выражается в том, что если положение молодых людей высокого качества, а жизненные перспективы весьма благоприятны, то в молодежном сообществе формируется оптимистический образ относительно государственной молодежной политики, даже в том случае, если молодые люди не компетентны в вопросах политики, но чувствует себя в ней.

Подытожив вышесказанное, отметим, что эффективность молодежной политики следует оценивать исходя из индикатора социального настроения молодых людей.

В целях изучения отношения молодежи Саратовской области к молодежной политике региона, было проведено исследование среди людей в возрасте от 18–35 лет (относящихся к категории «молодежь»), согласно которому, к положительно оценивающим молодежную политику региона относится 52% опрошенных, где 12% придерживаются мнения, что для развития молодежи

предпринимается много, а 40% считают, что что-то делается, но известно не обо всем. Из чего возможно сделать вывод о том, что молодые люди подвержены дать оценку и таким действиям, с которыми незнакомы. Это очевидно в связи с тем, что молодежная политика тесно связана с социальной политикой, нередко регламентируется разного рода нормативно-правовыми актами.

К негативно оценивающим молодежную политику относят 48% опрошенных молодых людей, где 31% придерживаются мнения о том, что в регионе для молодежи предпринимается мало, а 17% – молодежная политика не существует в регионе (в их число вошли респонденты, затруднившиеся ответить на вопрос – 4%).

Делая вывод из ответов респондентов, мнение молодых людей, согласно их настроению, разьединено: большая часть удовлетворены молодежной политикой, аргументируя высокими перспективами и самореализацией молодежи; остальная часть негативно настроены, обосновывая это тем, что реализуемая молодежная политика не создает должные благоприятные условия для жизнедеятельности молодежи.

Если анализировать ответы респондентов согласно их возрастной группе, то разница во мнениях молодых людей будет весьма незначительна, сопредельная среднему показателю. На интерпретацию показателей оказывает влияние социальное настроение молодежи, где отсутствует разница между работающими молодыми людьми от учащихся.

Далее, с точки зрения исследования, было важно изучить мнения молодежи о возможности влиять на молодежную политику. Ответы респондентов были следующими: большая часть респондентов относят себя к тем, кто имеет возможность влиять в настоящее время на молодежную политику (65%), аргументируя это развитой системой молодежных гражданских организаций. Остальная часть опрошенных (35%) не относят себя к числу тех, кто способен повлиять на государственную молодежную политику исходя из того, что отсутствует возможность изложить собственные интересы до представителей власти и отстоять их, диалога между властью и молодежью о проблемах последних осуществить возможности не представляется.

В заключение исследования, была изучена потребность молодежи в заботе и предоставлении помощи от государства в рамках реализации молодежной политики. Среди опрошенных, доля тех, кто считает, что осуществление патерналистских функций важно – 48%. Респонденты аргументирует это тем, что в обязанности государственной власти, в рамках реализации молодежной политики, относят заботу о молодежи и оказание ей помощи во всех сферах ее жизнедеятельности.

Остальная же часть опрошенных (29%) стремятся выстраивать свои взаимоотношения с государством на основе равенства, а меньшинство респондентов (23%) желает, как можно меньшего вмешательства государственной власти в собственные проблемы, требуя максимальной свободы.

Из приведенных выше данных следует, что молодые люди придерживаются двух основных стратегий во взаимоотношениях с государством в рамках реализации молодежной политики: патерналистские функции со стороны государства – основная обязанность перед молодежью, второе – полная самостоятельная ответственность молодого человека, с осознанным взятием на себя всех рисков.

Помимо этого, был проведен опрос среди 50 студентов СГУ, 50 студентов СГТУ и 50 студентов СГЮА, цель которого была выяснить удовлетворенность осуществляемой молодежной политикой в ВУЗах Саратова. Полученные результаты сведем в график (Рис. 2).

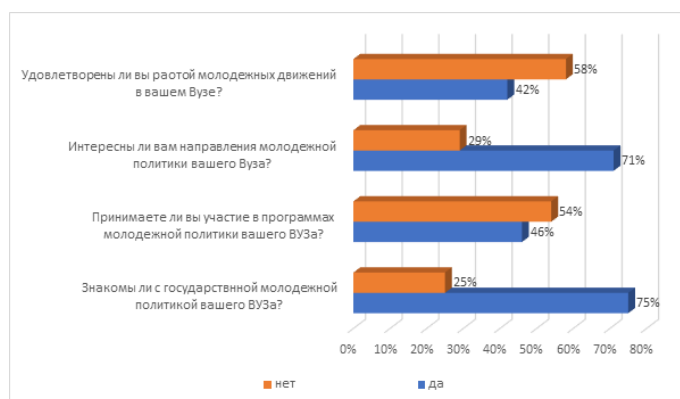


Рис. 2. Удовлетворенность студентов осуществляемой молодежной политикой в ВУЗах Саратова

Исходя из представленных результатов видно, что по мнению студентов проводится не достаточная работа или некачественная работа молодежных движений и организаций, по реализации государственной молодежной политики.

Далее был предпринята попытка выяснить причину неудовлетворенности студентов в реализации молодежной политики в ВУЗах. Результаты были сведены в следующие графики (Рис. 3–5).

Респондентам предлагалось оценить развитие, реализацию и эффективность направлений государственной молодежной политики в ВУЗах, в последствии ответы были суммированы и высчитан процент. Для объективности ответы респондентов из разных вузов были представлены отдельно.



Рис. 3. Оценить развитие, реализацию и эффективность направлений государственной молодежной политики в СГУ

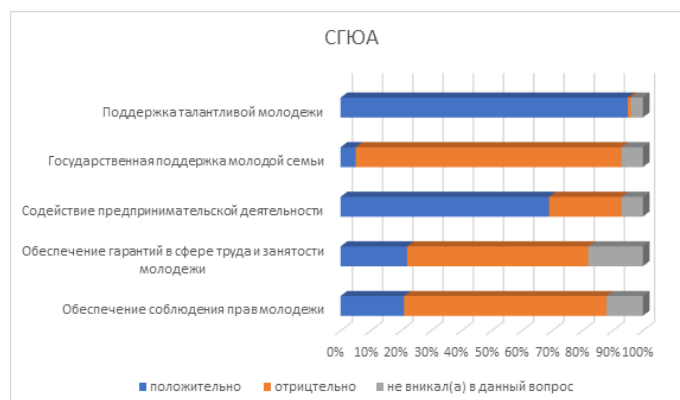


Рис. 4. Оценить развитие, реализацию и эффективность направлений государственной молодежной политики в СГЮА

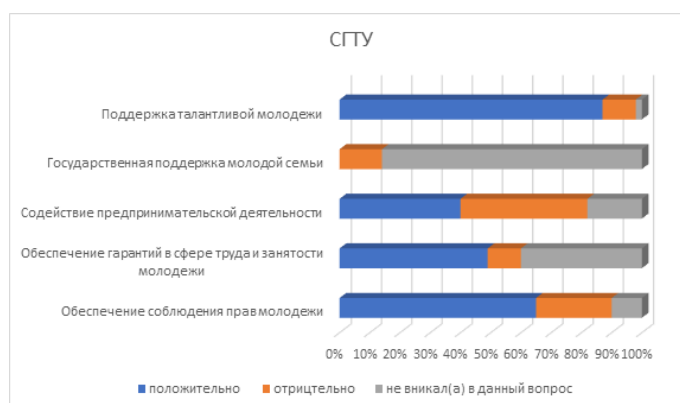


Рис. 5. Оценить развитие, реализацию и эффективность направлений государственной молодежной политики в СГТУ

Таким образом, проведенный социологический анализ, не утверждая универсальность выводов, демонстрирует важное значение мнения молодых людей при разработке и реализации молодежной политики.

Государственная молодежная политика, принимая в расчет позицию молодежи относительно ее социальных проблем, в результате способствует переходу большого количества молодых людей из пассивных «объектов» молодежной политики в ее активных субъектов.

Для молодежи государственная молодежная политика выражается в степени удовлетворенности своим положением в обществе, удачных условиях для воплощения жизненных устремлений и целей. Взаимосвязь молодежной политики и положительными оценками ее молодежью выражается в том, что если положение молодых людей высокого качества, а жизненные перспективы весьма благоприятны, то в молодежном сообществе формируется оптимистический образ относительно государственной молодежной политики, даже в том случае, если молодые люди не компетентны в вопросах политики, но чувствует себя в ней.

Подытожив вышесказанное, отметим, что эффективность молодежной политики следует оценивать исходя из индикатора социального настроения молодых людей [4].

В целях изучения отношения молодежи Саратовской области к молодежной политике региона, было проведено исследование среди людей в возрасте от 18–35 лет (относящихся к категории «молодежь»), согласно которому, к положительно оценивающим молодежную политику региона относится 52% опрошенных, где 12% придерживаются мнения, что для развития молодежи предпринимается много, а 40% считают, что что-то делается, но известно не обо всем. Из чего возможно сделать вывод о том, что молодые люди подвержены дать оценку и таким действиям, с которыми незнакомы. Это очевидно в связи с тем, что молодежная политика тесно связана с социальной политикой, нередко регламентируется разного рода нормативно-правовыми актами [5].

К негативно оценивающим молодежную политику относят 48% опрошенных молодых людей, где 31% придерживаются мнения о том, что в регионе для молодежи предпринимается мало, а 17% – молодежная политика не существует в регионе (в их число вошли респонденты, затруднившиеся ответить на вопрос – 4%).

Делая вывод из ответов респондентов, мнение молодых людей, согласно их настроению, разьединено: большая часть удовлетворены молодежной политикой, аргументируя высокими перспективами и самореализацией молодежи; остальная часть негативно настроены, обосновывая это тем, что реализуемая молодежная политика не создает должные благоприятные условия для жизнедеятельности молодежи.

Если анализировать ответы респондентов согласно их возрастной группе, то разница во мнениях молодых людей будет весьма незначительна, сопредельная среднему показателю. На интерпретацию показателей оказывает влияние социальное настроение молодежи, где отсутствует разница между работающими молодыми людьми от учащихся.

Далее, с точки зрения исследования, было важно изучить мнения молодежи о возможности влиять на молодежную политику. Ответы респондентов были следующими: большая часть респондентов относят себя к тем, кто имеет возможность влиять в настоящее время на молодежную политику (65%), аргументируя это развитой системой молодежных гражданских организаций. Остальная часть опрошенных (35%) не относят себя к числу тех, кто способен повлиять на государственную молодежную политику исходя из того, что отсутствует возможность изложить собственные интересы до представителей власти и отстоять их, диалога между властью и молодежью о проблемах последних осуществить возможности не представляется.

Была изучена потребность молодежи в заботе и предоставлении помощи от государства в рамках реализации молодежной политики. Среди опрошенных, доля тех, кто считает, что осуществление патерналистских функций важно – 48%. Респонденты аргументирует это тем, что в обязанности государственной власти, в рамках реализации молодежной политики, относят заботу о молодежи и оказание ей помощи во всех сферах ее жизнедеятельности [5].

Остальная же часть опрошенных (29%) стремятся выстраивать свои взаимоотношения с государством на основе равенства, а меньшинство респондентов (23%) желает, как можно меньшего вмешательства государственной власти в собственные проблемы, требуя максимальной свободы.

Из приведенных выше данных следует, что молодые люди придерживаются двух основных стратегий во взаимоотношениях с государством в рамках реализации молодежной политики: патерналистские функции со стороны государства – основная обязанность перед молодежью, второе – полная самостоятельная ответственность молодого человека, с осознанным взятием на себя всех рисков.

Помимо этого, был проведен опрос среди 50 студентов СГУ, 50 студентов СГТУ и 50 студентов СГЮА, цель которого была выяснить удовлетворенность осуществляемой молодежной политикой в ВУЗах Саратова.

Исходя из представленных результатов видно, что по мнению студентов проводится не достаточная работа или некачественная работа молодежных движений и организаций, по реализации государственной молодежной политики.

Далее была предпринята попытка выяснить причину неудовлетворенности студентов в реализации молодежной политики в ВУЗах.

Респондентам предлагалось оценить развитие, реализацию и эффективность направлений государственной молодежной политики в ВУЗах, в последствии ответы были суммированы и высчитан процент. Для объективности ответы респондентов из разных вузов были представлены отдельно.

Таким образом, проведенный социологический анализ, демонстрирует важное значение мнения молодых людей при разработке и реализации молодежной политики. Государственная молодежная политика, принимая в расчет позицию молодежи относительно ее социальных проблем, в результате способствует переходу большого количества молодых людей из пассивных «объектов» молодежной политики в ее активных субъектов.

Список литературы

1. **Кудрин: России необходимо создать 20 крупнейших агломераций.** – Текст : электронный // ИТАР-ТАСС : [сайт]. – URL: <https://tass.ru/pmef-2017/articles/4308990> (дата обращения: 18.06.2024).
2. **Журавель, А. И.** Понятие и сущность молодежной политики / А. И. Журавель // Материалы Ивановских чтений. – 2019. – № 2–1 (12). – С. 159–165.
3. **Денис, В. А.** Государственная молодежная политика: современное состояние и перспектив / В. А. Денис // Власть. – 2022. – № 8. – С. 3–9.
4. **Об утверждении Долгосрочной программы содействия занятости молодежи на период до 2030 года :** Распоряжение Правительства РФ : № 3581-р от 14 дек. 2021 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.06.2024).
5. **Отношение молодежи к государственной молодежной политике:** авторское социологическое исследование, проведено с 15 января по 20 февраля 2023 г.: в исследовании использована половозрастная выборка. N=150 молодых людей в возрасте от 18 до 35 лет. Метод – анкетный опрос.

Серженко Елена Валерьевна,
старший преподаватель кафедры физической культуры
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»,
г. Волгоград, Россия

Сапога Светлана Владимировна,
старший преподаватель кафедры хореографии
ГООУК ВО «Волгоградский институт искусств и культуры»;
г. Волгоград, Россия

Барабанова Виктория Сергеевна,
студент института художественного образования
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»,
г. Волгоград, Россия
vikibarabanova@gmail.com

Изучение уровня сформированности художественного вкуса у студенческой молодежи

Статья рассматривает проблемы, возникающие при отсутствии художественного вкуса, его причины и влияние на современный мир. Был проведен опрос среди студентов, который показал их отношение к искусству. Большинство студентов заинтересованы в искусстве и готовы его изучать, однако некоторые считают его непонятным и неинтересным. Предложены рекомендации по развитию художественного вкуса, включая посещение музеев, выставок, участие в творческих мероприятиях и изучение истории искусства.

Ключевые слова: искусство; художественный вкус; молодежь; студенты; формирование художественного вкуса; опрос..

Формирование художественного вкуса – самый важный момент как для человека, так и для духовной культуры общества. Как только человек слышит слово «вкус», так ему на ум приходит несколько разных значений. Одно из них появляется в нашей речи, когда мы говорим о вкусе еды, подразумевая те физиологические ощущения, которые вызывают наши органы чувств. Однако другое же значение того же слова используется тогда, когда мы даем оценку способности человека оценивать прекрасное и ужасное, тогда вкус становится художественным [1].

Человек, у которого художественный вкус разносторонне сформирован никогда не сможет назвать некрасивой действительно хорошую вещь, потому что она будет прекрасна в любых ее проявлениях. Однако это совсем не значит, что ему должно нравится все, что его окружает – он умеет делать выбор. Развитый художественный вкус – способность из огромного многообразия выбрать что-то лежащее к его душе – с неразвитым вкусом человек долго думает, прежде чем сделать выбор, ему кажется, что все хорошее одинаково допустимо [2]. Хороший художественный вкус являет себя в чувстве гармонии, меры и во всем, что касается деятельности человека [1]. Искусство оказывает свое влияние на человека через художественный замысел, вызывая у него яркие переживания, а также помогает формированию чувств.

К сожалению, в XXI веке – веке технологий, молодым людям практически нет никакого дела до искусства, культуры и т. д. Они зачастую увлечены не книгами и походами в музеи, а компьютерными играми, где становятся заложниками виртуальной реальности. Эта тревожная тенденция может привести к деградации общества или, как пишет русский писатель, мыслитель, философ и публицист Федор Михайлович Достоевский: «Искусство есть такая же потребность для человека, как есть и пить», а это значит, что без интереса к искусству, человек утратит огромную часть себя, не физическую, а более важную – духовную. Что помогает нам понимать мир, выражать эмоции и мысли, а также находить гармонию с собой и окружающим миром? Конечно же искусство, без которого человек становится более замкнутым, отчужденным и «серым», тем, у кого нет индивидуальности, кто не интересен.

Проблема отсутствия художественного вкуса у студенческой молодежи требует внимания и поиска путей по ее решению. Важно помнить, что искусство и культура – это не только красиво и эстетично, но и важный элемент становления личности. В условиях информационного перенасыщения молодые люди не всегда могут самостоятельно разобраться в огромном многообразии художественных стилей и направлений, в следствие чего могут оказаться под влиянием низкокачественных произведений, в которых сильно упрощен сюжет, отсутствует глубина и оригинальность. Такие произведения не стимулируют читателя к самостоятельному анализу, что приводит к пассивному восприятию искусства. В этом случае читатель или зритель не задумывается о художественных приемах, не ищет скрытые смыслы и не дает оценку идеи, заложенной автором.

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о том, что отсутствие художественного вкуса у студенческой молодежи – это проблема, с которой человечество должно всегда бороться. Недостаток интереса к искусству, особенно среди молодых людей, может привести к утрате уникальных культурных особенностей, которые присущи каждому народу, и, как следствие, к унификации мира. Более того, человек потеряет способность к критическому мышлению и пониманию прошлого культурного исторического наследия.

Цель исследования – изучить уровень развитости художественного вкуса у студенческой молодежи.

Искусство является неотъемлемой частью человеческой культуры, сопровождающей нас на протяжении всей истории. Оно отражает наши мысли, чувства и стремления, позволяя нам выразить себя и увидеть мир с разных сторон. Живопись, музыка, танцы, театр, кино и другие направления искусства предлагают разнообразные способы восприятия и понимания окружающей действительности. В музыке художественный вкус проявляется в способности человека оценить красоту мелодии, гармонию звуков и оригинальность композиции, в рисовании – способность оценить красоту форм, цветов и композиции на холсте, в театре – оценить игру актеров, режиссуру и художественное оформление спектакля, и другие направления искусства.

Мною был разработан социологический опрос среди студентов Волгоградского социально-педагогического университета. Контингент испытуемых – студенты в количестве 52 человек: 8 юношей, 44 девушек. Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов, каждый из которых так или иначе относится к теме сформированности художественного вкуса. Социологический опрос учащихся состоял из следующих вопросов:

1. Как Вы относитесь к искусству?
2. Какой вид искусства Вам наиболее интересен? (Например, танцы, рисование, музыка и т. д.)
3. Как Вы считаете, нужно ли изучать искусство в школе?
4. Как часто Вы посещаете картинные галереи, музеи, выставки и пр.?
5. Посещали ли Вы когда-нибудь мастер-классы по рисованию, фотографии, актерскому мастерству или другим видам искусства? Какие впечатления остались после этого опыта?

Подведем итоги опросника:

На первый вопрос ответили «очень нравится» – 15% опрошенных, «хорошо» – 16%, «нейтрально» – 63%, «плохо» – 6%.

На второй вопрос ответили «рисование» – 40% опрошенных, «танцы» – 11%, «музыка» – 10%, «литература» – 6%, «театр» 17%, «ничем» – 16%.

На третий вопрос ответили «да» – 44% опрошенных, «скорее да, чем нет» – 21%, «скорее нет, чем да» – 13%, «нет» – 21%.

На четвертый вопрос ответили «раз в полгода» – 4% опрошенных, «раз в год» – 19%, «хожу часто» – 13%, «не хожу» – 63%.

На пятый вопрос ответили «крайне положительные» – 27% опрошенных, «положительные» – 33%, «отрицательные» – 10%, «крайне отрицательные» – 2%, «не посещал» – 29%.

Опрос студентов относительно их заинтересованности искусством показал, что их отношение к нему в целом положительное. Были некоторые ребята, которым оно не нравится вообще. Нужно было узнать первоначальную причину, с которой студенты столкнулись по ходу знакомства с искусством и помочь им попробовать познакомиться с ним еще раз, но уже другим, более интересным методом. Опрошенные студенты, которым эта направленность не интересна отвечали, что им просто не нравится, они не видят в нем привлекательности или пользы, потому что каждому человеку интересно что-то свое. Большинство же студентов ответили, что не заинтересованы искусством, потому что у них был очень негативный опыт, связанный с ним еще в школьные

годы. К сожалению, довольно много молодых ребят подверглись этой трудности, когда, приходя на урок изобразительного искусства, они не получали удовольствие от выплеска эмоций на лист, не интересовались сочетаниями цветов и многим другим из-за неспособности учителя находить подход к каждому ученику, излишней строгости и так далее. Отсутствие интереса к искусству или же негативный опыт, связанный с ним, зародившийся еще в детстве, надолго отобьет интерес к нему, как и случилось с некоторыми опрошенными студентами.

По мнению опрошенных, изучение изобразительного искусства в школах необходимо, мы с этим абсолютно согласны. Уроки ИЗО помогают учащимся лучше понимать и анализировать произведения искусства, формируя художественный вкус. Школа не только учит ребенка видеть прекрасное в искусстве, а также в поступках людей, трудовой деятельности, наслаждаться результатами труда, но и воспитывает в нем умение, а также стремление создавать что-то прекрасное в своей повседневной жизни [5].

Большинство опрошенных студентов не ходят или не имеют возможности ходить в музеи, картинные галереи, на выставки, что является плохой тенденцией. Посещение музеев и выставок позволяет расширить кругозор и получить новые знания. В музеях можно увидеть произведения искусства, скульптуры, живописи и другие объекты, которые помогают лучше понять культуру и традиции разных народов, а также узнать больше о прошлом человечества. Кроме того, посещение музеев и выставок способствует в полной мере развитию эстетического восприятия и формированию художественного вкуса.

Участие в мастер-классах необязательное, можно получать знания самому, но при прохождении их, в данном случае у студентов, есть возможность получить новые знания и навыки: опытные преподаватели могут поделиться секретами мастерства и дать ценные советы. Также это очень хорошее место, чтобы найти единомышленников. Новые друзья зачастую могут также делиться своими знаниями, наблюдениями, а вы получить обратную связь на свои работы, улучшая их качество. Посещение мастер-классов может быть просто увлекательным и приятным времяпрепровождением, которое поможет расслабиться и получить удовольствие от творчества.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что художественный вкус является важным аспектом культурного развития молодежи и требует внимания и поддержки со стороны образовательных учреждений. Художественный вкус у студентов находится на разном уровне сформированности. Доступность и разнообразие культурных мест, таких как музеи, галереи и другие играет важную роль в формировании многогранной личности, ее развития. Поэтому крайне важно создавать различные мероприятия, которые способны заинтересовать молодежь, чтобы та могла познакомиться с различными видами искусства, найти в нем что-то интересное для себя. Люди современного времени изменяют искусство, делают его массовым, доступным и понятным каждому. С одной стороны, это хорошо, таким образом даже дети будут приобщены к искусству с раннего детства. Но, с другой стороны, массовость искусства показывает очень плохое направление для современных деятелей. Многие книги стали поверхностными, сюжет – предсказуемым, герои – скучными, а современное искусство стало абсурдным, неоригинальным, коммерческим. Именно поэтому очень важно сохранить интерес к высокому искусству, а не к массовому. Только с помощью высокого искусства человек развивается как личность, формирует свой художественный вкус, отделяет качественное произведение от некачественного.

Список литературы

1. **Бирюков, М. Ю.** Современные подходы к формированию художественного вкуса / М. Ю. Бирюков. – Текст : электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 10(85). – С. 11–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-formirovaniyu-hudozhestvennogo-vkusa> (дата обращения: 11.10.2024).
2. **Бирюков, М. Ю.** Анализ концепций возникновения понятия художественный вкус / М. Ю. Бирюков. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-kontseptsiy-vozniknoveniya-ponyatiya-hudozhestvennyy-vkus> (дата обращения: 11.10.2024).
3. **Воронова, О. В.** История формирования, определение и воспитание художественного вкуса : метод. работа преподавателя МБУ ДО «Детская школа искусств» г. Партизанска /

О. В. Воронова. – Партизанск : [Б. и.], 2022. – URL: <https://znanio.ru/media/istoriya-formirovaniya-opredelenie-i-vozpitanie-hudozhestvennogo-vkusa-2878033> (дата обращения: 11.10.2024). – Текст : электронный.

4. **Громов, Е. С.** Начала эстетических знаний : попул. очерк / Е. С. Громов. – Москва : Знание, 1971. – 248 с.
5. **Зоидова, С. А.** Формирование у студентов эстетических знаний как теоретической базы их подготовки к эстетическому воспитанию учащихся разных возрастов / С. А. Зоидова, Х. М. Сабуров // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2019. – № 3(60). – С. 133-136. – EDN GFVLKW.
6. **Кант, И.** Сочинения : в 6 т. Т. 5. Сочинения по эстетике: критика способности суждения / И. Кант ; под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. – Москва : Мысль, 1964. – 543 с.
7. **Щербакова, А. И.** Эстетическое мышление – эстетическое переживание – эстетическая деятельность: уроки великих мастеров / А. И. Щербакова // Культура. Духовность. Общество. – 2015. – № 17. – С. 129–134. – EDN TPKXDJ.

УДК 371.6

Скрябина Дарья Юрьевна,
канд. пед. наук, доцент, докторант
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет»,
г. Глазов
Dar-skryabina@yandex.ru

Развитие геймификации в образовательном пространстве России

В статье представлен обзор основных этапов развития геймификации в России. Рассмотрены основные авторские позиции, относящиеся к геймификации, игровым и гейм-технологиям. Обоснован феномен появления геймификации. Представлен анализ основных авторских исследований связанных с развитием геймификации в разных областях педагогики и смежных науках.

Ключевые слова: геймификация, обзор основных исследований, этапы развития геймификации. .

Рассматривая современное состояние образовательного процесса, не зависимо от ступени образования, мы все чаще обращаемся к геймификации как средству или условию организации учебно-воспитательной деятельности.

Современное поколение детей относится к поколению Z, где базовым элементов обучения и воспитания является игра, в основном в цифровом пространстве, именно поэтому мы обратились в нашем исследовании к геймификации и этапам ее появления в России.

Говоря о геймификации следует понимать, что разные авторы в основном понимают под ней игру, игровую деятельность и игровые технологии, что не является достаточно верным, так как геймификация имеет четкие: динамику, механизмы и элементы поощрения.

Многие авторы рассматривают геймификацию как игровую методику. Так, Кевин Вербах, Дэн Хантер своей работе акцентируют внимание на способах, методиках и элементов рефлексии в процессе осуществления геймификации. «Существует множество способов применения игровых методик для стимулирования определенных моделей поведения при выполнении задач, на которые нельзя стимулировать внутреннюю мотивацию» [2, с. 95].

Говоря о рефлексии, следует понимать ее как получение конечного продукта и материального и эмоционального с обязательной обратной связью, которая имеет следующие проявления:

1. Неожиданная информационная обратная связь повышает автономию и собственную внутреннюю мотивацию;

2. Пользователям нравится, когда их действия подкрепляются;

3. Пользователи управляют собственным поведением, исходя из представленных критериев» [2, с. 99]. По мнению исследователей, не имеющих отношение к педагогическим процессам, обратная связь несет в себе не только понимание и транслирование изученного, но в условиях осуществления геймификации, это получение определённой мотивации и опыта с дальнейшим его преобразованием в различные ролевые позиции всех участников данных отношений.

Отдельно проблематика геймификации затрагивается в исследованиях многих авторов: Е. С. Козиной, А. В. Мельничук, Ю. А. Мельничук, З. Гейба, И. А. Бабанова, А. С. Штонда.

Разработками образовательных игр для процесса обучения: Э. Биддиса, М. В. Дворкова, Е. А. Куренкова, М. А. Кротовский, М. Питерсон.

Аналитический обзор практик использования игровых технологий в обучении занимались следующие авторы: К. В. Павленко, М. В. Озерова, Tseklevs E., Kosmas D., Aggun A., Glark A., Ernst J.

К более ранним работам, вносящим определенный вклад в историко-педагогическое обоснование данного феномена можно отнести статьи: С. А. Аганова, Т. П. Бочак, И. А. Озолин, А. Б. Тимошев и М. В. Винченко.

Работы, обосновывающие процесс становления теории геймификации относят исследования Т. А. Гольцевой, Е. А. Проценко, которые аргументировали необходимость применения игровых методик в образовании, цифровых устройств как инструмента в работе современного педагога, а также охарактеризовали факторы популяризации геймифицированного подхода [4, с. 67]. Все выше представленные исследования рассматривают в основном геймификацию как определенный набор игровых методик и цифрового образования.

Очень активно рассматривают геймификацию как инструмент именно практической деятельности Ю. С. Борцов. Феномен геймификации достаточно широк и относится к практике, совмещающей учебный процесс с развлечением. Выделяя сущностную характеристику феномена геймификации он отмечает, что «особенностью данной технологии является внедрение современных форм игрового развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер-классов, так как без различных дидактических игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ и так далее уже невозможно представить современное обучение, общение и подготовку обучающихся» [1, с. 168]. Так в своем исследовании Ю. С. Борцов рассматривает геймификацию как игровую технологию, не вкладывая в нее более сложные конструкты, имеющиеся в гейме.

Феномен геймификации в образовании представляет собой «нетрадиционную методику, основанную на использовании инновационного подхода... в отличии от традиционного подхода к обучению, в случае с геймификацией субъект принимает активное участие в процессе обучения посредством вовлечения в игру. Проявляются субъектные предпочтения, чувства и реакции на приобретаемый в ходе такого обучения опыт, он формирует мотивацию для активного усвоения знаний и для формирования у себя межкультурной компетенции» [1, с. 168]. Также геймификацию следует рассматривать в контексте определенной инновационной технологии, так как она активно используется в цифровой образовательной среде, имеет определённые элементы игры с приобретением определенного социального опыта.

Проанализировав множество различных исследований в педагогической и смежных науках мы приняли за основу классификацию предложенную Зикерманн Г. в своей книге «Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов».

В ней выделяют следующие этапы теории геймификации в образовании в России:

1. Становление представлений о геймификации (2010–2015 гг.). на первом этапе идет работа в основном с переводными статьями. В этот же период томские исследователи О. В. Орлова, В. Н. Титова подчеркивают, что термин геймификация впервые использовался в 2002 г. Ником Пеллингом [4, с. 68].

2. Оформление ведущих направлений изучения феномена геймификации в России (2016–2019 гг.);

3. Формирование и систематизация ведущих идей теории геймификации (2020 г. по н. в.).

На этом этапе авторами обосновано понятие геймификации как:

– управленческая технология (Н. Я. Рувенный, Э. Р. Касимова, Е. В. Кузнецов);

– технология мотивации (А. В. Пузаренко, С. Д. Липатова, Е. А. Хохолева);

– воспитательная технология (Х. Н. Белоногова, А. М. Соколов, С. В. Богатова);

– как элемент технологии, используемый в других моделях и технологиях обучения (нр, дистант Р. О. Розниченко, К. О. Каршева);

– как специализированные формы (Н. И. Исупова) [4].

Следует обратить внимание, что группа исследователей (Е. В. Богданова, Е. А. Яровая, А. Н. Дахин, Ю. Н. Новикова, М. Н. Сухокосенко) проанализировав представленные идеи по организации образовательной деятельности в условиях геймификации ими предлагаются следующие пошаговые методики:

1. Анализ внутренней среды образовательной организации (с выявлением сильной и слабой сторон).

2. Цель внедрения геймификации.

3. Определение категории обучающихся.

4. Разработка структуры инструментов (площадка, правила игры, награды и равная среда).

5. Обучение специалистов.

6. Оценка полученных результатов.

Представленные элементы имеют унифицированную структуру, подходящую для всех ступеней образования.

Также в современной практике образования сложилось три сегмента использования инструментов геймификации:

1. Игровые продукты ведут к развитию детского любопытства.

2. Образовательный – вспомогательный элемент и основной образовательной программы, для повышения уровня мотивации и вовлеченности в образовательном процессе.

3. Искусство – игровые продукты [3, с. 11]. В основном данные элементы можно применять к осуществлению имитационных игр со школьниками, но в рамках работы над развитием каких-либо компетенций у будущих педагогов можно усложнять и дополнять предложенные элементы, например элементами обратной связи.

Итак, на наш взгляд, геймификация является достаточно эффективным условием для развития определенных навыков у будущих педагогов являясь инновационной технологией. Геймификация все более интегрируется в повседневную образовательную деятельность через механику и инструментарий существующих игровых технологий, становясь частью современного педагогического процесса. В связи с этим возрастает потребность в более глубоком анализе ее появления в России, развития и применения в различных видах педагогической деятельности.

Исследование выполнено по проекту «Педагогическое сопровождение развития профессионально значимых качеств личности у обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях геймификации. (ХУЖА-2024-0033)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (регистрационный № НИОКТР 1023080300002-3-5.3.2).

Список литературы

1. **Быстрой, Е. Б.** Геймификация процесса формирования опыта межкультурной педагогической компетенции будущего педагога : монография / Е. Б. Быстрой, Б. А. Артеменко. – Челябинск : библиотека А. Миллера, 2020. – 255 с.
2. **Вербах, К.** Вовлекай и властвуй : игровое мышление на службе бизнеса / Кевин Вербах, Дэн Хантер ; пер. с англ. А. Кардаш. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 224 с.
3. **Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик** / Е. В. Богданова, Е. А. Яровая, А. Н. Дахин [и др.] ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : [Б. и.], 2021. – 152 с. : ил., табл.
4. **Зикерманн, Г.** Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов / Гейб Зикерманн, Джосемин Линдер. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.

Развитие материнского самосознания в период студенчества

Автор акцентирует внимание на трансформации в сознании современной студенческой молодежи ценности материнства, рассматривает сущность материнского самосознания, характеризуя систему его структурных компонентов, и предлагает развивать данный феномен в период студенчества, исходя из потенциальных возможностей образовательного и воспитательного процессов вуза.

Ключевые слова: материнство, ценность, материнское самосознание, структурные компоненты самосознания, образовательно-воспитательная среда вуза.

Сложившаяся в современной России демографическая ситуация свидетельствует о смене ценностных парадигм в сознании студенческой молодежи. Сегодня студенческая молодежь все больше концентрируется на достижении профессиональных и материально-бытовых целей, всячески отодвигая создание семьи и деторождение на более зрелый возраст. Также, наряду с указанной тенденцией в российском общественном сознании трансформации подвергаются традиционные стереотипы репродуктивного поведения, все более отчетливо проявляются девиантные формы родительского поведения, образ ребенка перестал восприниматься как смыслоблагающая ценность. Изменилось сама содержательная часть феномена материнства, превратив его в непосильную жертву, приносимую во имя неизвестно чего, что свидетельствует об утрате в сознании юных девушек интереса к материнству. Наряду с этим, диада мать – дитя больше не воспринимается как безусловная ценность, имеющая объединяющее начало для народа и будущего всего государства.

Глубоко осознавая значимость сложившейся кризисной ситуации, государство делает многое для ее качественного улучшения, о чем свидетельствуют многие нормативные документы, регламентирующие деятельность Правительства Российской Федерации в интересах материнства, детства и семьи в целом, среди них ряд Указов Президента Российской Федерации «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» [5] и «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [6]; распоряжения Правительства Российской Федерации «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» [4], «Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2023–2030 годы» [1], «Об утверждении государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [3] и «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [7]; такие национальные проекты федерального масштаба как «Демография», «Здравоохранение», «Образование», «Культура», «Жилье и городская среда» [2], разработанные по трём направлениям: «Человеческий капитал», «Комфортная среда для жизни» и «Экономический рост» и рядом других.

Однако, как свидетельствует проведенное нами исследование, особую актуальность сегодня приобретает активизация педагогической работы среди студенческой молодежи ориентированной на развитие самосознания будущей матери как одного из ключевых условий полноценного существования и развития личности ребенка, который имеет право родиться любимым, желанным и счастливым, а каждая семья, принимая решение о деторождении, должна быть готова к полноценной реализации адекватных родительских функций и понимать всю меру ответственности за его жизнь, развитие, воспитание и в целом судьбу.

Укажем, что, несмотря на девальвацию ценности материнства в сознании современной студенческой молодежи, значимость данного феномена в жизни каждой женщины сложно переоценить, поскольку только через реализацию себя в материнстве женщина завершает цикл формирования своей женской идентичности. Поэтому готовность к принятию материнства и адекватной реализации материнских функций должна формироваться не только на уровне физиологии, а прежде всего

на психолого-педагогическом уровне, предусматривающем развитие самосознания будущей матери, отражающегося в адекватном материнском поведении и компетентности.

Принимая во внимание влияние факторов социально-экономической природы, высокой общественной оценки женщин, реализовавших себя в профессии и продвинувшихся по карьерной лестнице, полагаем, что нельзя оставить без внимания готовность к материнству на социальном уровне, необходимым условием которого является развитие самосознания матери, принятия будущей материнской роли и готовности нести ответственность за жизнь, здоровье и судьбу своего ребенка, что требует качественных педагогических влияний.

Так, одним из возможных путей гармонизации материнской сферы считаем развитие личности будущей матери. Поскольку, уровень развития личности, особенности ее взаимодействия и результативность осуществляемой деятельности тесно соотносятся с развитием ее самосознания.

На наш взгляд перспективным для развития самосознания будущей матери выступает период студенчества, поскольку в студенческом возрасте сознание личности не характеризуется как устойчивое образование и может значительно корректироваться под влиянием специально-организованных и системных педагогических влияний ориентированных на пропаганду ценности материнства, его первостепенной значимости в жизни женщины, создание системы представлений о роли матери, проецирование нравственного поведения в отношении материнства и детства, и в целом, формированием материнского мировоззрения, сопровождаемое сдвигом приоритетов в сторону деторождения, а также устойчивого предпочтения реализации себя в материнстве по отношению к любым другим общественным обязательствам.

Углубляясь в изучение проблемы самосознания будущей матери, считаем необходимым, выделить два направления, первое из которых соотносится с ролью матери, а второе предполагает рассмотрение самосознания как обособленной, самостоятельной категории.

Самосознание матери в самом обобщенном смысле рассматривается как присущее каждой женщине сложное психологически-обусловленное динамическое образование, которое имеет синтетическую природу и включает три взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонента – самопостижение, самоотношение и самореализацию, уникальная совокупность которых репрезентируется сложившейся моделью материнского поведения и характеризует содержание ее переживаний проявляющихся во взаимодействии с ребенком, при этом выполняя рефлексивную функцию системы ее отношений к себе самой и собственному ребенку.

В контексте данного исследования, считаем целесообразным, более детально рассмотреть каждый их структурных компонентов самосознания матери.

Первый в системе структурных компонентов самосознания матери это самопостижение, который, прежде всего, ориентирован на формирование и расширение системы представлений девушки о себе как будущей матери и соотносится процессами непрерывной аккумуляции знаний о роли матери, ее ключевых функциях и обязанностях по уходу, воспитанию и развитию ребенка.

Второй компонент в структуре самосознания матери – самоотношение, сопряжен комплексом личных переживаний женщины, который способен отразить ее отношение к тому новому, что она узнает, постигает и открывает для себя как будущая мать. Само содержание данного конфликта уже порождает определенного рода конфликт между тем, как женщина сама воспринимает себя в роли матери, и традиционно укоренившимся в общественном сознании образом идеала матери. Поэтому наличие определенных несоответствий между собственным видением себя как матери и идеальным образом матери побуждает женщину к изменению себя, самосовершенствованию, саморазвитию, самосовершенствованию, что тесно увязывается с развитием эмоционально-ценностного отношения к материнству, будущему ребенку и находит отражение в конкретных действиях и поступках.

Третий компонент самосознания матери – самореализация, сопряжен с действиями матери и мотивами ее поведения, как правило, находит отражение во взаимоотношениях с ребенком, базирующихся на результатах собственного самопостижения и самоотношения. Содержание данного компонента соотносится с теми многогранными эмоциональными переживаниями, которые женщина испытывает в ходе взаимодействия с ребенком, ее реакцией и эмоциональным откликом на конкретное проявление эмоций или поведение ребенка.

Обратим внимание на тот факт, что самосознание личности, опираясь на индивидуально-психологические особенности личности, ее мотивационные, когнитивные и поведенческие установки находит отражение в жизненной стратегии, поэтому материнство должно выполнять

функцию ориентира и стать частью приоритетных направлений жизненной стратегии в сознании девушек и молодых женщин.

Формирование готовности к деятельности – всегда процесс целенаправленный, который требует одновременно создания соответствующей среды для побуждения личности к определенному виду деятельности с развитием конкретных устойчивых мотивов, установок, целей, ценностного отношения, с другой стороны, обеспечения когнитивной и операциональной основы для осуществления личностью этой деятельности. Именно поэтому мы считаем, что процесс развития материнского самосознания в период студенчества – это результат целенаправленной подготовки в системе образования.

Таким образом, проведенное исследование позволило рассматривать самосознание матери как присущее каждой женщине сложное психологически-обусловленное динамическое образование, имеющее синтетическую природу, интегрирующее соответствующие ценности и смыслы, а также комплекс выработанных родительских установок ориентированных на реализацию адекватных материнских функций и включающее три взаимосвязанных структурных компонента, совокупность которых характеризуется содержанием переживаний матери и выполняет рефлексивную функцию системы ее отношений к себе самой и собственному ребенку. Принимая во внимание сложную демографическую ситуацию в стране, а также рассогласованность ценностных основ жизнедеятельности современной студенческой молодежи, считаем необходимым, осуществлять развитие материнского самосознания в период студенчества, используя потенциал образовательного и воспитательного процессов вуза, как в учебной, так и внеучебной деятельности студентов.

Список литературы

1. **Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017–2022 и на 2023–2030 годы** : распоряжение Правительства РФ № 4356-р 29 декабря 2022 г. – Текст : электронный // Минтруд России : [сайт]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/37/3> (дата обращения: 18.10.2024).
2. **Национальные проекты России** : [сайт]. – URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/> (дата обращения: 05.10.2024). – Текст : электронный.
3. **Об утверждении государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года** : распоряжение Правительства РФ № 2403-р от 29 нояб. 2014 г. – Текст : электронный // Гарант: информационно-правовое обеспечение : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/70813498/?ysclid=m1z2s3phhz28291678> (дата обращения: 05.10.2024).
4. **Об утверждении Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года** : распоряжение Правительства Рос. Федерации : № 1618-р. от 25 авг. 2014 г. – Текст : электронный // Консорциум КОДЕКС: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : [сайт]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420217344> (дата обращения: 07.10.2024).
5. **Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года** : Указ Президента Рос. Федерации : № 1351 от 9 окт. 2007 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка : [сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/26299> (дата обращения: 06.10.2024).
6. **О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года** : Указ Президента Рос. Федерации : № 474 от 21 июля 2020 г. – Текст : электронный // Президент России : [офиц. сайт] – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 06.10.2024).
7. **Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года** : распоряжение Правительства РФ № 996-р от 29 мая 2015 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/?ysclid=m1z38ivjlf641628670> (дата обращения: 06.10.2024).

Турянская Ольга Федоровна,
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
turjanskof@mail.ru

Киселева Галина Николаевна,
старший преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
kiseleva.galina2024@mail.ru

Управление инновационным развитием образовательного процесса как педагогическая проблема

В статье рассматривается проблема управления инновационным развитием образовательной организации. Авторами представлена организационно-функциональная модель управления инновационным развитием образовательного процесса общеобразовательной организации. Разработанная модель отображает этапы исследуемого процесса, их структуру и реализуемые ими функции, демонстрирует взаимосвязь и взаимозависимость этих этапов управления как целостного, целенаправленного и последовательного процесса, что делает модель реальным инструментом решения управленческих задач.

Ключевые слова: образовательная организация, инновационное развитие ОО, моделирование, организационно-функциональная модель управления инновационным развитием образовательного процесса.

Современные условия развития общества предполагают переход к новой стратегии развития образования, связанной с перспективными высокоэффективными технологиями. Данные технологии выступают главным инструментом развития в условиях трансформации системы образования. Умение адаптировать и применять свои знания в современных условиях, реагировать на меняющуюся ситуацию становятся главной задачей образовательной организации, а управление этой организацией и изменения внутри организации является приоритетными задачами развития новой стратегии образования.

Для реализации поставленной цели необходимо в управление образовательными организациями внедрять соответствующие инновации, которые будут соответствовать требованиям общества, что в свою очередь требует от руководителей на всех уровнях знания и применения методов социокультурного анализа (А. В. Карпов) [2].

Следует отметить, что изучение и освоение данных методов является актуальным как для администрации, так и для руководителей всех уровней управления образовательной организацией. На теоретическом уровне данную проблему изучали многие исследователи: социологии инноватики и инновационного менеджмента (А. В. Карпов и др.); стратегического менеджмента и программно-целевого управления (В. С. Соловьев, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, О. Г. Тринитаская и др.) [5; 6].

Поскольку педагогические процессы и явления – это сложные системы, находящиеся под влиянием множества внешних и внутренних факторов, то их исследование с целью получения новых знаний и творческого преобразования невозможно представить без использования метода моделирования [3]. В педагогических исследованиях модель понимается как «воображаемая и схематично представленная аналогия педагогического процесса, которая адекватно и в то же время упрощенно отображает исследуемый предмет педагогической действительности» [4]. Поэтому важно проводить моделирование, исходя из понимания изучаемого педагогического процесса или явления, из взаимосвязанных структурных элементов образовательного процесса, имеющих свои функции и факторы развития. Так, Р. А. Абдурахманов считает, что, рассматривая модель как процесс неких взаимосвязанных компонентов, необходимо постоянно соотносить содержание компонентов системы и взаимосвязей между ними с сущностью и особенностями моделируемого педагогического процесса [1].

Теоретической основой моделирования процесса управления инновационным развитием общеобразовательной организации стали научные позиции, представленные в работах Т. М. Зверевой, В. С. Лазаревой, М. М. Поташника, О. Г. Тринитатской, Е. В. Шамовой.

В своем исследовании мы понимаем под моделью такое отображение процесса управления инновационным развитием ОО, которое отражает его последовательные этапы, их структуру и реализуемые ими функции, демонстрирует взаимосвязь и взаимозависимость этих блоков управления как целостного, целенаправленного и поэтапного процесса, что делает модель реальным инструментом решения поставленной научной проблемы.

Нами была разработана организационно-функциональная модель, которая отражает также процесс управления направлениями инновационного развития образовательного процесса ОО, который представлен внедрением: а) профильного обучения; б) инклюзивного образования и среды; в) инновационных педагогических технологий; что создает позитивный имидж ОО в регионе.

Эти направления развития были избраны в качестве предмета внедрения в образовательный процесс ОО с целью решения стратегической задачи системы образования Луганской Народной Республики – строить ее в соответствии с: Федеральной целевой программой Российской Федерации «Развитие образования» в период до 2030 года», в которой основными задачами системы образования определены следующие: обеспечение доступности качественного образования, увеличение количества обучающихся, постоянное повышение уровня профессионального мастерства педагогов, выявление и развитие способных и талантливых учеников; «Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 года», в которой определены пути решения данной проблемы; «Концепцией модернизации российского образования на период до 2030 года», в которой освещаются вопросы повышения качества образования; «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования», которая определяет профильное и инклюзивное образование, технологичность как приоритетные направления/ориентиры развития системы НОО, ООО, СОО.

Разрабатывая организационно-функциональную модель, мы исходили из того, что управление инновационным развитием образовательного процесса общеобразовательной организации должно:

– основываться на теоретических положениях процессного, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, ситуативного, средового подходов;

– реализовываться в соответствии с выделенными нами функциональными этапами/блоками осуществления управленческой/педагогической деятельности от цели к результату как некий целостный процесс;

– быть направлено на внедрение в образовательный процесс ОО профильного обучения, инклюзивного образования и среды, инновационных педагогических технологий, в том числе технологии смешанного обучения;

– представлять собой процесс взаимодействия членов коллектива как субъектов и объектов управления, реализуя закономерности и принципы данного процесса как такового.

Процесс реализации данной модели мы представляем как некий единый цикл взаимообусловленных действий объектов и субъектов управления, состоящий из пяти последовательно (поэтапно) реализуемых функциональных этапов: концептуально-целевой, аналитический, организационно-управленческий, процессуальный, аналитико-обобщающий.

Концептуально-целевой этап. Его содержанием является осмысление руководством тех теоретико-методических положений, которые станут основой всего процесса управления инновационным развитием.

В аналитическом этапе организационно-функциональной модели управления инновационным развитием образовательного процесса, основной задачей является проведение всестороннего анализа (SWOT-анализ) ресурсной базы ОО, выявление того, что имеется для обеспечения достижения стратегической цели, и того, что требуется привнести в процесс (создать, привлечь, организовать, внедрить и т. п.).

Специфика содержания и технологии проведения SWOT-анализа деятельности общеобразовательной организации, отражены в работах Е. Н. Беловой, В. Н. Виноградова, О. Г. Прикота и др.

Организационно-управленческий этап – совокупность форм, методов, технологий и средств управления и обучения, которые позволят реализовать каждое из запланированных направлений инновационного развития образовательного процесса и достичь поставленной цели данного управленческого цикла.

Содержанием управленческих процессов и деятельности на этом этапе является внедрение педагогических инноваций, которое проводится при последовательном осуществлении мероприятий по всем трем направлениям развития образовательного процесса ОО.

Процессуальный этап реализации нашей модели включает в себя взаимодействие между собой всех педагогических работников ОО, входящих в состав различных творческих групп; поиск образцов педагогических решений, изучение опыта других педагогов, что может быть использовано для моделирования нововведений по трем направлениям.

Аналитико-обобщающий этап модели позволит нам судить о степени достижения цели управления инновационным развитием образовательного процесса общеобразовательной организацией, о результатах проделанной работы.

В качестве обобщения проделанной работы, было установлено, что под организационно-функциональной моделью управления инновационным развитием образовательного процесса общеобразовательной организации мы понимаем модель, которая отражает: а) управление инновационным развитием образовательного процесса ОО, представляющего собой последовательно реализуемые этапы (концептуально-целевой, аналитический, организационно-управленческий, процессуальный, аналитико-обобщающий) управленческого процесса как путь от цели к результату; б) каждый из этапов представляет некую целостность, состоящую из взаимосвязанных элементов в его структуре и отражающую существенные отношения и связи между ними, их место в общей системе управления; в) особую функциональную направленность каждого структурного элемента модели управления; г) тип взаимодействия субъектов и объектов в исследуемом процессе управления инновационным развитием ОО; д) содержит описание критериев показателей и уровней определения эффективности процесса управления инновационным развитием образовательного процесса ОО.

Список литературы

1. **Абдурахманов, Р. А.** Инновации в образовательном процессе и стресс / Р. А. Абдурахманов // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 95–99.
2. **Карпов, А. В.** Психология менеджмента : учебник для вузов / А. В. Карпов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 481 с.
3. **Сериков, Г. Н.** Управление образованием: системная интерпретация / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 660 с.
4. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по пед. специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2013. – 490 с.
5. **Современный стратегический анализ** : учебное пособие / Е. Ю. Кузнецова [и др.] ; под общ. ред. проф., д-ра экон. наук Е. Ю. Кузнецова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 131 с.
6. **Тринитатская, О. Г.** Специфика развития современной школы в условиях инновационных изменений / О. Г. Тринитатская, Е. А. Чекунова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2011. – № 3(18). – С. 30–40.

УДК 378.091.12:005.336.5

Турянская Ольга Федоровна,
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
turjanskof@mail.ru

Историческое знание как нарративное оружие в борьбе за аксиологическое сознание молодежи

Историческое образование призвано и способно сформировать социокультурную идентичность молодежи, проявляющуюся в глубоком личном переживании обучающимися своей причастности к истории своей страны, своего народа. Однако за последние десятилетия в массовом сознании укоренился либеральный взгляд на историческую науку, как на нечто субъективное, неоднозначное,

противоречивое. Историческое знание подавалось не как результат поиска истины, обоснованного научной методологией, а как нарратив, т. е. «история», пересказанная с определенной, заданной целью, в соответствии с представлениями о ней рассказчика.

Ключевые слова: *историческое сознание, аксиологическое сознание, историческая наука, историописание, нарратив, нарративное оружие.*

Реалии информационных и когнитивных войн, которые ведутся против нашей страны с целью манипуляции сознанием российской молодежи и подчинения ее влиянию идей и ценностей либерального общества, требуют от педагогической науки и ее представителей определить способы, которые вооружают юношество средствами борьбы и защиты от этого воздействия. Особая роль в этом принадлежит историческому знанию. История, «как система научных знаний обладает в общественном сознании статусом источника объективных и адекватных знаний, освященных авторитетом науки и составляет базу исторического сознания» [2]. Именно историческое знание укореняет человека в том мире, в котором он родился, делает его частью этого мира. Народные сказки, былины – вот первые источники знаний и представлений ребенка о прошлом. Именно «сказанья старины глубокой» формируют у дошкольников и младших школьников первые представления о прошлом своего народа, как и рассказы родителей о семейных преданиях, о судьбе близких родственников, формируют понимание о судьбе семьи, как о частице истории народа. Первые ответы на возникающие у детей вопросы: «кто я?», «чей я?», дети получают в семье. Тем не менее, социальная практика показывает, что этого влияния для формирования устойчивых исторических представлений, исторического сознания юношества совершенно недостаточно. Большая часть исторических знаний детей и молодежи формируется в школе, на уроках истории, позже – в образовательных организациях среднего и высшего профессионального образования. Именно историческое образование призвано и способно сформировать социокультурную идентичность молодежи, проявляющуюся в глубоком личном переживании обучающимися своей причастности к истории своей страны, своего народа, в понимании смыслов произошедших в истории событий, и принятии их как фактов собственной жизни, «своей судьбы» (Н. Бердяев) [1, с. 15].

Проблема заключается в том, что за последние десятилетия в массовом сознании укоренился либеральный взгляд на историческую науку, как на нечто субъективное, неоднозначное, противоречивое. В отечественной школьной и вузовской образовательной практике использовалась широкая линейка различных учебников истории по одному и тому же историческому периоду, которые порой расходились в подаче, казалось, неоспоримых фактов, что приводило к искажению причинно-следственных связей, а в конечном итоге – смыслов происшедшего. Историческое знание подавалось не как результат поиска истины, обоснованного научной методологией, а как нарратив, т. е. «история», пересказанная с определенной, заданной целью, в соответствии с представлениями о ней рассказчика. Среди ученых-историков появляется даже термин, которым обозначается это явление – «историописание». Так, С. Г. Мереминский определяет это понятие «как «писание» истории в противовес историческому исследованию, основанному на научном анализе. Тем самым историописание явно или неявно противопоставляется исторической науке».

Представленные в интернете в убедительной, эмоциональной форме эти историописания составляют серьезную конкуренцию программному историческому материалу, а представленная в них информация о событиях прошлого, зачастую, прямо противоречит установленным исторической наукой фактам.

Как результат – целые информационные баталии в научном и околонучном сообществе, в сети интернет, где авторы исторических нарративов выступают не из стремления к истине, но с целью нанести удар по основным смыслообразующим образам прошлого нашего народа (Александр Невский – герой/не герой? Отречение Николая II – жертвенность или малодушие? События 25 октября 1917 года – Великий Октябрьская революция или переворот? Блокада Ленинграда – подвиг народа или преступление власти? И т. п., и т. п.).

С этой точки зрения необходимо учитывать реалии и результаты как школьного, так и вузовского исторического образования в Украине, которое все было построено как средство перекодирования не только исторического, но и аксиологического сознания молодежи. Следует отметить, что это явление широко распространено и на территориях других бывших советских республик, в которых переписывание истории стало общей практикой их образовательного пространства, направленной на возвращение в сознании своей молодежи негативной роли России (и в эпоху империи, и в составе

СССР, и в современных условиях) по отношению к народу (этносу) этих постсоветских государств. Таким образом, в их историческом образовании, по утверждению М. М. Кучукова, «критерием, на основе которого создаются представления о прошлом, становится образ предполагаемого или же желаемого будущего. Возникшие историописания имеют отдаленное отношение к требованиям объективности и адекватности. Историописания возникают как явления политического сознания. Основная цель создаваемых картин прошлого это обоснование локальных, групповых интересов» [2].

Как видим, нарратив и историописания – явления одного порядка, когда исторический материал интерпретируется не на основе объективно присущих ему смыслов, а на тех позициях и стремлениях, которые обусловлены представлениями авторов о желаемом будущем. Такой подход приводит к тому, что теряется вообще представление об исторической истине. В качестве примера, приведем текст школьного учебника В. Власова и О. Данилевской «Введение в историю Украины – 5 класс», издательство «Генеза» 2005 год., в котором черным по белому написано: «Московия и ее жители изначально были глубинкой Украины, и именно Украина дала Московии культуру, язык и письменность». Как видим, историописания, нарративы в историческом образовании могут стать нарративным оружием в борьбе за сознание молодежи и в этом случае уже не приходится говорить об историческом сознании, как личном осмыслении какой-то научной истины, а речь идет о воздействии на аксиологическое сознание, цель – трансформация ценностных представлений, актуализация эмоционального интеллекта обучающихся.

В этой связи мы считаем, что если рассматривать категорию «нарратив» как некую связную подборку фактов для обоснования личной позиции, оценки, точки зрения, то учащиеся имеют право знать, какие же объективно существуют позиции, которые могут быть выражены через тот или другой нарратив. При этом мы должны понимать, что данный или любой другой нарратив («рассказ истории») не может изменить состоявшееся в прошлом событие, но вполне может изменить сам взгляд на него, отношение к нему, позицию, с которой будет осуществляться оценка. Таким образом нарратив, это история, которую один рассказчик преподносит так, а другой – иначе, вкладывая в свои «истории» (нарративы) совершенно разные смыслы. Коротко остановимся на этих позициях.

Главная, которую, на наш взгляд, призвано развивать историческое образование – это позиция ученого-историка, которого интересуют события прошлого как таковые, их сущность, причины и следствия, главная его цель – установить истину, конкретно-историческое значение факта, сущность исторической категории, отражающей то или иное явление, процесс, событие в единстве его основных признаков. Психологическим результатом эмоционально насыщенного познания прошлого может стать такая субличность обучающегося, как образ себя: «Я люблю историю».

Не менее важным является позиция, которую условно можно назвать «Я – человек». Эта позиция раскрывает нравственные смыслы произошедших событий, свершенных поступков. История конкретного события, представленная с позиций разных социальных групп, может иметь совершенно разный нравственный смысл в глазах одних и других. Это надо объяснять обучающимся. Такие вопросы, как: кому это выгодно? Интересы какой социальной группы представлены? А какой – игнорируются, попираются? – помогают уяснить разницу в подходах к оценке одного и того же события. Это важно, чтобы исключить манипуляцию в будущем. При этом, по утверждению П. Сорокина, людям дано с помощью их нравственного сознания легко отличить поступки преступные, нормальные (рекомендованные) и услужливые (желательные) [3, с. 31–155]. Поэтому история, как учебная дисциплина в школе и в вузе, может и должна быть полна такими событиями, такими фактами, которые бы ориентировали молодежь на то, что допустимо, нормально, желательно, благоразумно, достойно, и отвергало бы их эмоционально от актов преступного действия, поведения, отношения. А задача учителя при этом показать, что если факт оценивать не с узких позиций интересов конкретных социальных групп (они в оценках никогда не сойдутся), а брать за основу предельную сущность своего «Я» – «человек», то именно такая общность позиции даст возможность прийти к согласию в нравственной оценке и в отношении к конкретным историческим событиям, явлениям, процессам.

Третья позиция, с которой следует познакомить обучающихся, это позиция «Личности», которая предполагает достаточный уровень развития как исторического, так и аксиологического сознания. Это позиция, которая требует от личности осмысления как системы имеющихся исторических знаний, так и системы своих собственных эмоционально-ценностных отношений к событиям прошлого.

Если историческое сознание обучающихся как знание адекватно прошлому, как таковому (Кто? Что? Где? Когда? С какой целью? По какой причине? Какими средствами? Каким образом?

С какими последствиями?), а восприятие нравственных и духовных смыслов событий «давно минувших дней» соотносится с глубинными представлениями людей о добре, достоинстве, чести, о том, что Пителим Сорокин называет «нормальным актом поведения», а в лучших, высших вариантах – «служением», а в худших и отвратительных – «преступлением», если все это в сознании обучающегося сформировано, то ему легко дать событиям прошлого свою собственную, личностную оценку, т. е. увидеть в них, в этих событиях, трагическое, героическое, ужасное, безобразное, лживое, правдивое, истинное и т. п., сформировать к ним свое отношение.

Если педагоги-историки будут раскрывать перед обучающимися источники разницы в исторических нарративах, то таким образом у них появится возможность вооружить своих учеников осмысленным историческим знанием, защищающим от воздействия нарративного оружия.

Список литературы

1. Бердяев, Н. Смысл истории / Н. Бердяев. – Москва : АСТ, 1990. – 176 с.
2. Кучуков, М. М. Историческое сознание как феномен социокультурной регуляции поведения субъектов гражданского общества / М. М. Кучуков. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12(114). – URL: <https://research-journal.org/archive/12-114-2021-december/istoricheskoe-soznanie-kak-fenomen-sociokulturnoj-regulyacii-povedeniya-subektov-grazhdanskogo-obshhestva> (дата обращения: 10.11.2024).
3. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин ; общ. ред. А. Ю. Согомонов. – Москва : Политиздат, 1992. – 542 с.
4. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению / О. Ф. Турянская. – Москва : National Research, 2023. – 268 с.

УДК 387

Тюлина Анастасия Сергеевна,
преподаватель кафедры теории и истории государства и права
ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», г. Воронеж
tyulya_n@mail.ru

Патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций МВД России

С каждым годом возрастает актуальность патриотического воспитания молодого поколения, в особенности важное значение отводится патриотическому воспитанию лиц, которые хотят в дальнейшем посвятить свою жизнь служению Отечеству. В статье рассматривается сущность патриотического воспитания в системе МВД России, способы его осуществления, а также субъекты воспитательной работы.

Ключевые слова: патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, курсанты МВД, воспитание МВД.

В Российской Федерации с 2021 года действует проект Министерства просвещения «Патриотическое воспитание», который направлен на обеспечение функционирования механизмов патриотического воспитания в образовательных организациях различных уровней (в общем и профессиональном образовании), что подтверждает актуальность данного направления воспитательной деятельности в нашем государстве.

Однако патриотическое воспитание курсантов в образовательных организациях МВД России, хоть и входит в данную государственную программу, но имеет свою специфику как в самой сущности, что связано с профессиональным аспектом будущей деятельности курсантов, так и в механизме его реализации в ведомственном вузе.

Воспитание в системе МВД России строго регламентируется ведомственными нормативно правовыми актами. До августа 2024 года вопросы организации морально-психологического обеспечения регламентировались Приказом МВД России от 25 декабря 2020 года № 900, в котором

патриотическое воспитание было одним из направлений воспитательной работы (наряду с профессиональным, правовым, нравственно-этическим и эстетическим воспитанием).

На его смену пришел новый приказ МВД России от 27 августа 2024 года № 500 «Об утверждении положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации», в соответствии с которым патриотическое воспитание является одним из направлений политико-воспитательной работы, входящей в систему морально-психологического обеспечения.

Обновленная нормативно-правовая база расширила и систематизировала систему морально-психологического обеспечения в МВД России, но неизменным осталось понимание необходимости воспитания сотрудников в русле патриотизма, формируя у них личностные качества гражданина-патриота, чувства гордости за свое Отечество, высокого патриотического сознания.

Патриотизм позволяет раскрыть ценности самоопределения, идентичности, государственности, единства прошлого, настоящего и будущего нашей страны, мотивировать сотрудников ОВД на служение Отечеству и народу, строгое и неукоснительное соблюдение законодательства РФ [1].

Патриотическое воспитание в органах внутренних дел – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у сотрудников органов внутренних дел высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [3].

Патриотическое воспитание в образовательных организациях

МВД России организуется посредством:

– преподавательского ресурса (ведение воспитательной политики, внедренной в образовательный процесс и т. д.);

– занятий патриотической направленности (чаще проводятся в дни государственно-правового информирования);

– личного примера (преподавателя, курсовых офицеров, сотрудников территориальных органов МВД России);

– служебных ритуалов (приведение к Присяге, уроки мужества, вручение Знамени, участие в парадах, посвященных Великой Отечественной войне и т. д.);

– культурной работы (посещение музеев, культурных памятников, встреч с ветеранами и героями РФ и т. д.);

– внешней обстановки, создаваемой в образовательных организациях МВД России (украшение образовательной организации государственными символами: герб и флаг, стенды с героями страны и МВД России и т. д.).

Среди основных субъектов, которые осуществляют патриотическое воспитание с курсантами и слушателями выделяются: руководитель образовательной организации и его заместители, курсовое звено (начальник факультета, его заместитель, начальник курса, заместитель начальника курса, курсовые офицеры), преподаватели кафедр, педагоги-кураторы [2], отдел морально-психологического обеспечения учебного процесса, приглашаемые гости (ветераны МВД, герои России, руководители структурных подразделений территориальных органов и т. п.).

Нет сомнения, что тема патриотического воспитания является довольно объемной, сложной и постоянно изменяющейся, но современная практика и активный интерес исследователей к данной проблеме лишь доказывают необходимость в осуществлении данного направления воспитания.

Список литературы

1. **Джукаев, М. Х.** Определение понятия «патриотизм» в философском, историческом, культурном и образовательном пространстве / М. Х. Джукаев, Ф. Ю. Гогоберидзе // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 44–46.
2. **Кушнарченко, И. А.** Формирование нравственно-патриотической направленности личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе воспитательной деятельности педагога-куратора / И. А. Кушнарченко, Е. П. Панкратова // Вестник экономической безопасности. – 2019. – № 3. – С. 379–383.
3. **Щеглов, А.** Организация патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел : метод. рек. / А. Щеглов, И. А. Кушнарченко, А. С. Эрдниев. – Москва : Моск. ун-т М-ва внутренних дел Рос. Федерации им. В. Я. Кикотя, 2014. – 33 с.

Фрольцов Артём Викторович,
преподаватель кафедры хореографии
ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры», г. Орёл
artm_froltsov08@mail.ru

Педагогическая направленность профессиональной деятельности будущих руководителей хореографическими коллективами

В статье представлен анализ профессиональной деятельности будущих руководителей хореографическими коллективами, рассмотрены особенности их подготовки в ВУЗе культуры. Автором определена и актуализирована ключевая педагогическая направленность деятельности будущих специалистов в сфере хореографии, открыты дальнейшие пути исследований в изучаемой предметной области.

Ключевые слова: профессиональное образование, будущие руководители хореографическими коллективами, педагогическая направленность, образовательный процесс ВУЗа культуры.

Современное художественное образование представляет собой одно из приоритетных направлений в области подготовки профессиональных кадров посредством интеграции образования и культуры, что оказывает существенное влияние на формирование «целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства» [6]. В системе профессионального образования оно включает в себя реализацию образовательных программ по различным специальностям, наиболее актуальным из которых, на наш взгляд, выступает хореографическое образование, признанное «одним из значительных достижений отечественной культуры» [1]. В условиях современного международного кризиса и социальной нестабильности сохранению и развитию кадрового потенциала в области искусств уделяют повышенное внимание на самом высоком уровне, на чем акцентирует внимание Президент России В. В. Путин в поручении Правительству от 31 мая 2024 года, при этом стремительно развивающаяся социокультурная ситуация обуславливает необходимость реформации системы хореографического образования, что «влечет за собой переосмысление профессиональной подготовки хореографа» с учетом принципа культуросообразности [3].

Взаимосвязь образования и культуры показывает, что наиболее качественно и эффективно подготовка высококвалифицированных кадров в области хореографического искусства протекает в ВУЗах культуры, выпускники которых обладают качествами и способностями, направленными на «воспитание и формирование личности каждого члена общества» [4]. Анализ приемных кампаний ведущих российских ВУЗов культуры (Москва, Санкт-Петербург, Орел, Белгород, Кемерово, Казань, Тюмень и др.) показывает, что одним из приоритетных направлений в подготовке будущих хореографов выступает 51.03.02 «Народная художественная культура», профиль – руководство хореографическим коллективом, преподавание специальных дисциплин, что свидетельствует о повышенной потребности общества в руководителях, которые «владеют необходимыми профессиональными навыками работы с творческим коллективом, без чего невозможно дальнейшее развитие хореографического искусства» [5]. Следует отметить, что согласно основной профессиональной образовательной программе ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» по данному направлению подготовки будущие руководители хореографическими коллективами призваны осуществлять художественно-творческую, педагогическую и методическую деятельность, а их квалификация соответствует требованиям профессиональных стандартов № 544н «Педагог» и № 298н «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Очевидно, возникает противоречие между реальными представлениями будущих специалистов о специфике своей профессиональной роли руководителя и имеющейся системой их профессиональной подготовки, поэтому в нашем исследовании считаем целесообразным методами анализа, синтеза, сравнения и обобщения изучить сущность профессиональной деятельности будущих руководителей хореографическими коллективами и выявить ее ключевую направленность.

Прежде всего, необходимо выяснить, руководство каким хореографическим коллективом подразумевает данное направление подготовки. Анализ практического опыта показывает, что

в государственных академических хореографических коллективах руководящие функции систематично распределены между директором, художественным руководителем и главным балетмейстером. Согласно Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих директор осуществляет общее руководство производственной и финансово-экономической деятельностью коллектива, способствует развитию творческого процесса с учетом социальных запросов общества и государства; художественный руководитель несет ответственность за творческую деятельность организации, осуществляя непосредственную коммуникацию с трудовым персоналом в целях достижения наилучших художественно-творческих результатов; главный балетмейстер отвечает за сохранение, развитие и обновление репертуара коллектива, создавая новые хореографические произведения в процессе практической работы с художественным и артистическим персоналом.

Информация о профессии «руководитель хореографическим коллективом» в данном справочнике отсутствует, поэтому целесообразно предположить, что по профилю «руководство хореографическим коллективом, преподавание специальных дисциплин» в ВУЗах культуры готовят будущих руководителей любительскими и детскими хореографическими коллективами, где преимущественно такой обширный руководящий функционал представляет область профессиональной деятельности одного специалиста, совмещающего методическую работу, организацию творческого процесса, постановочную и педагогическую деятельность, которая выступает приоритетной поскольку включает «обучение, образование и воспитание участников хореографического коллектива» [5].

За последние годы исследователями написано значительное количество научных трудов, посвященных изучению различных аспектов профессиональной деятельности руководителей хореографическими коллективами (Г. Л. Таранда, Е. А. Калинина, М. Г. Грищенко, Е. С. Кропотова и др.), при этом часть работ затрагивает проблемы ее педагогической направленности (П. В. Сеначин, С. Е. Марченко, А. Ю. Титова, Г. В. Монохин, А. Н. Брусницына). Краткий анализ доступной научной литературы показывает, что ряд исследователей (А. Р. Терехина, И. А. Богданец, В. И. Савинова, О. В. Сюткина, Н. В. Сеницына, Д. А. Баранова и др.) отождествляют руководителя хореографическим коллективом с педагогом-хореографом, акцентируя внимание на том, что его профессиональная работа представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных «педагогического, организаторского и художественно-творческого процессов, имеющих педагогическую направленность» [2]. Очевидно, руководители хореографическими коллективами призваны осуществлять педагогическое руководство творческими объединениями в области хореографического искусства, вести педагогическую деятельность в хореографических коллективах, умело использовать методы воспитания и обучения, направленные на формирование гармонично и всесторонне развитой личности, способствовать социализации участников коллектива, а для этого обладать организаторскими, перцептивными, коммуникативными, суггестивными способностями, имеющими по своей природе психолого-педагогический характер. По мнению А. Р. Терехиной руководитель хореографическим коллективом «выступает, прежде всего, педагогом», а при его подготовке первостепенное значение следует отводить формированию психолого-педагогических качеств и способностей [8]. Аналогичная точка зрения представлена в работах В. И. Савиновой, указывающей на необходимость наличия психолого-педагогических знаний и умений у будущего руководителя любительским хореографическим коллективом «для успешного решения, как профессиональных проблем, так и проблем, связанных с саморазвитием» [7].

В подтверждение данному обстоятельству проведем сравнительно-сопоставительный анализ рабочих программ ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» по дисциплинам специального цикла направления подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», профиль – руководство хореографическим коллективом, преподавание специальных дисциплин, и выделим основные профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения у будущих руководителей хореографическими коллективами (см. Табл. 1).

Учебная дисциплина	Профессиональные компетенции	Тип задач профессиональной деятельности
Методика преподавания специальных дисциплин	ПК-4	педагогический
Методика работы с творческим коллективом		

Русский танец	ПК-3, ПК-4	педагогический
Современный танец	ПКП-1	педагогический
	ПК-6	методический
Народно-сценический танец	ПК-2	художественно-творческий
	ПК-3, ПК-4, ПК-5	педагогический
Классический танец	ПКП-1	педагогический
	ПК-7	методический
История хореографического искусства	ПК-5, ПКП-2	педагогический

Согласно данным Табл. 1 в условиях образовательного процесса ВУЗа культуры, у будущих специалистов – руководителей хореографическими коллективами формируют ряд профессиональных компетенций, среди которых «важное место занимают компетенции, имеющие отношение к педагогической (обучающей, воспитательной, методической, организаторской) деятельности» [7], обуславливающие ключевую педагогическую направленность их профессиональной работы. При этом следует отметить, что в образовательном пространстве ВУЗа культуры все дисциплины специального цикла «работают» на подготовку высококвалифицированных руководителей хореографическими коллективами, обладающих ярко выраженными педагогическими качествами. Обобщая проанализированный материал, а также практический опыт работы в качестве преподавателя на кафедре хореографии, можно констатировать, что деятельность руководителя в сфере хореографии – это деятельность педагога-хореографа, призванного творчески решать педагогические и организаторские задачи, уходить от шаблонов, проявлять оригинальность и инициативность, что обусловлено особенностями педагогической подготовки руководителей хореографическими коллективами, осуществляющейся в ВУЗе культуры.

Руководство коллективом – сложный, трудоемкий процесс, требующий от руководителя тщательного выполнения своих функций и обязанностей, имеющих педагогическую наполненность: организация и осуществление творческой и постановочной деятельности, разработка и реализация образовательных программ, духовное развитие участников, профессиональное саморазвитие, выстраивание коммуникации и педагогического взаимодействия. Для этого будущим специалистам необходимо обладать устойчивыми педагогическими знаниями, взглядами убеждениями и ценностями. Особенности профессиональной деятельности будущих руководителей хореографическими коллективами детерминируют наличие у них профессионально-личностных новообразований, «способствующих качественному формированию профессиональных навыков» [9], среди которых на наш взгляд ведущую роль играет педагогическое мировоззрение.

Дальнейшие исследования в данной области позволят раскрыть сущность, содержание и структуру педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами, выявить его значение для успешного осуществления профессиональной деятельности в области хореографического искусства, а также разработать модель и технологию формирования этого феномена в ВУЗе культуры.

Список литературы

1. **Гинкевич, И. В.** Современное состояние хореографического образования в Российской Федерации: нормативные аспекты / И. В. Гинкевич // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 5 (85). – С. 166–178.
2. **Каргин, А. С.** Самодеятельное художественное творчество: история, теория, практика : учеб. пособие для вузов культуры и искусств / А. С. Каргин. – Москва : Выш. шк., 1988. – 270 с.
3. **Касиманова, Л. А.** Моделирование культуросообразного содержания высшего хореографического образования / Л. А. Касиманова // Академия профессионального образования. – 2019. – № 9 (88). – С. 11–17.
4. **Князева, А. Г.** О содержании профессиональной подготовки студентов вуза культуры к решению задач педагогического типа / А. Г. Князева // Образование и культурное пространство. – 2023. – № 3. – С. 24–36.

5. **Поморова, Т. В.** К вопросу о высшем профессиональном образовании руководителя хореографического коллектива / Т. В. Поморова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 13. – С. 171–175.
6. **Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 № 1403** «О концепции художественного образования в Российской Федерации». – Текст : электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты составляют основу законодательства в РФ : [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minkultury-rf-ot-28122001-n-1403/> (дата обращения: 05.08.2024).
7. **Савинова, В. И.** Профессиональная компетентность руководителя любительского хореографического коллектива как педагогическая проблема / В. И. Савинова // Культура и история в компаративном измерении : материалы I Всерос. науч.-методол. семинара, Самара, 12 мая 2011 г. / Самарская гос. акад. культуры и искусств. – Самара, 2012. – С. 72–76.
8. **Терехина, А. Р.** Приоритетные качества руководителя хореографического коллектива / А. Р. Терехина // Вестник научных конференций. – 2019. – № 6–2(46). – С. 121–122.
9. **Фрольцов, А. В.** «Педагогическое мировоззрение» как категория профессионального образования / А. В. Фрольцов // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 13 июня 2024 г. / [редкол.: Ж. В. Мурзина и др.]. – Чебоксары, 2024. – С. 247–252.

УДК 37.011:167:17.022.1

Харченко Сергей Яковлевич,
д-р пед. наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
s.hk@mail.ru

Ценностно-смысловая ориентация в методологическом обосновании педагогического исследования

В статье обосновывается роль ценностно-смысловых ориентаций личности в качестве аксиологического компонента методологического обоснования научных исследований в области педагогики профессионального образования. Характеризуется структура и существенные черты ценностно-смысловых ориентаций как совокупность когнитивно-рефлексивного, эмоционально-мотивационного и содержательно-деятельностного компонентов.

Ключевые слова: аксиологический, ценностно-смысловой подход; методология педагогического исследования; кластерный анализ; профессиональные, социальные, личностные ценности.

В научной литературе к сегодняшнему дню не существует единого подхода к определению, иерархии, содержанию и процессу формирования ценностно-смысловых ориентаций.

Существующие исследования в большинстве своем посвящены решению конкретных специфических задач в этом направлении. Но так или иначе в этих исследованиях находят свое место аксиологический подход (или ценностно-смысловой), которые определяют общую логику и вектор исследований.

Как показывает теоретический анализ научных публикаций, стремительно меняющийся на наших глазах мир не может не оказывать влияния на социокультурную среду нашего обитания и жизненные ценности личности.

В научном пространстве все более часто озвучивается мысль о том, что современные условия настоятельно требуют аксиологизации высшего образования, методологической основой которой должно стать дуалистическое единство гуманистических ценностей образования и рационалистического подхода к процессу обучения [3, с. 72].

Применительно к профессиональному образованию и научным исследованиям в этом направлении, на наш взгляд, должна стать основополагающей установка о том, что «ценности управляют образовательной деятельностью в процессе профессиональной подготовки, определяют

ее смысл, результат» [4, с. 100]. Это означает, что ведущим направлением научного познания, составляющим основу методологического обеспечения диссертационных исследований должен стать аксиологический или как все чаще пишут в научной литературе, ценностно-смысловой подход, раскрывающий в полной мере сущностные характеристики формирования ценностно-смысловых ориентаций.

Лечь в основу – это не означает, что ценностно-смысловой подход должен быть задекларирован во введении к диссертации, а в первой главе исследования дана аннотация на базовые понятия и возможная классификация тех или иных ценностей образования. На этом зачастую описание ценностно-смыслового подхода исчерпывается. Так бывает в большинстве диссертаций, где экспериментальная часть представляет собой монодисциплинарное исследование.

В таких монодисциплинарных научных исследованиях предмет исследования формулируется в рамках исследовательского поля науки, изучающей этот предмет, используется ее инструментарий. Исследование проводится на основе положений, сформулированных в ней и вносит вклад в эту науку.

Если мы следуем идеи аксиологизации методологии педагогических исследований, мы должны детально раскрыть сущность ценностно-смысловых ориентаций и их содержание в контексте проводимого исследования, сформулировать гипотезу исследования и направленность экспериментальной работы в соответствии с ценностно-смысловыми ориентациями как цели эксперимента.

Иными словами, речь идет о полидисциплинарном или междисциплинарном исследовании, где методологические характеристики затрагивают исследовательские поля, участвующих в исследовании наук.

В нашем случае ценностно-смысловые ориентации должны получить гораздо более глубокую содержательную интерпретацию в рамках методологического обеспечения научного исследования.

Существующие определения ценностно-смысловых ориентаций так или иначе отражают определенные закономерности в их структуре, которые схематично можно представить как совокупность трех элементов:

- когнитивно-рефлексивный элемент определения отражает когнитивную составляющую ценностно-смысловых ориентаций: результат осознания личностью ценностно-смысловых ориентаций и признание некоторых из них стратегическими целями и мировоззренческими ориентациями;
- эмоционально-мотивационный элемент определения отражает эмотивную составляющую ценностно-смысловых ориентаций: переживание ценностей, как потребности, отношение к окружающему миру или явлениям действительности;
- содержательно-деятельностный элемент определения отражает поведенческую составляющую ценностно-смысловых ориентаций: стратегическое направление и содержание деятельности личности, ее поведение и поступки в настоящем и будущем.

В существующих определениях ценностно-смысловых ориентаций можно встретить и другие характеристики, но они не имеют принципиального значения и для формулировки авторских трактовок вполне достаточно трех названных выше элементов.

Первое, что необходимо четко определить при разработке методологического обеспечения, это сущностные признаки понятий «ценности», «смысл», «ориентации» и обосновать синергетическое наполнение и приращение содержания в термине «ценностно-смысловые ориентации».

На этой основе может быть сформулировано само исходное понятие. На наш взгляд, наиболее функциональной в методологической аргументации профессиональной педагогики может выступать понятие, предложенное И. Г. Долининой: «Ценностно-смысловые ориентации в профессиональной педагогике – преобразование образовательного процесса на основе выявленных ценностей (идеалов и путей их достижения) с целью формирования искомого уровня интегральных характеристик личности и профессиональных свойств обучающихся» [1, с. 118].

Для методологического анализа, осмысления ценностно-смысловой сферы личности и классификации основных ценностей профессионального образования исследователи могут использовать кластерный метод, который предполагает выделение по нескольким устойчивым общим признакам группы единиц наблюдения, имеющей существенные отличия в сопоставлении с другими группами.

Ученые выделяют три такие кластерные группы ценностей. Первый кластер – это профессиональные ценности, к которым относятся определенные знания и развитие интеллектуальных способностей индивида в интересующей его предметной области. Профессиональная компетентность

не может быть реализована вне ценностей конкретной профессиональной деятельности и проявляется через них в жизненной успешности и карьерном росте в избранной сфере. Как правило, к данному кластеру могут быть отнесены различные ценности, но обязательно обусловленные спецификой будущей профессиональной деятельности.

Следующий – это кластер социальных ценностей, которые специалистами не рассматриваются как непосредственный результат обучения, но от формирования которых напрямую зависит осуществление социальных функций и гражданское самоопределение. К социальным ценностям образования, как правило, относят общественно-значимые моральные приоритеты, связанные с воспитанием человека, уважающего человеческие достоинства, ценящего свою индивидуальность и индивидуальность других людей, осознавая при этом приоритетность общих коллективных ценностей и смыслов.

Третий кластер – это кластер личных ценностей. В методологическом обеспечении исследования они не рассматриваются как непосредственная цель высшего образования. Вместе с тем мы хорошо понимаем, что результатом усвоения программ любого уровня образования, в том числе высшего, служит формирование компетенций, которые являются личностными качествами конкретного человека и, образуя некую основу сознания и поведения личности непосредственно влияют не только на ее развитие. От успеха каждой личности зависит успешность всего общества.

Таким образом, мы можем заключить, что выделенные кластеры ценностей формируются не независимо друг от друга, а в тесной взаимосвязи, не только внутри каждого кластера. В методологическом обеспечении выявление такой взаимосвязи между профессиональными, социальными и личными ценностями человека позволяет, используя кластерный подход, представить сущность образования на том или ином уровне, в том или ином направлении в виде кластера ценностей.

При таком подходе становится более очевидным выделение наиболее актуальных задач исследования в области профессиональной педагогики на основе его аксиологизации. Это:

- развитие обучающегося как целостной личности, у которой сформировано понимание профессиональных, социально-значимых и личностных смыслов жизнедеятельности;
- формирование осмысленного отношения к знаниям, понимание ценности и актуальности получаемой информации;
- формирование осознанного отношения к трудовой деятельности не только как к необходимости для обеспечения своего финансового благополучия, но и источнику удовлетворения своих интеллектуальных потребностей;
- доступность и равные возможности для всех при выборе образовательных траекторий своего развития, независимо от социального, экономического или культурного статуса, сообразно с индивидуальными способностями и задатками личности [3, с. 81–83].

Выводы.

1. Аксиологизация педагогических исследований выступает перспективным направлением научного познания, определяя в соответствии с изменениями социально-политических и экономических отношений в стране адекватно корректировать цели и ценности профессионального образования.

2. Аксиологический (ценностно-смысловой) подход способствует совершенствованию и обогащению методологических основ современных научных исследований, созданию условий для появления новых смыслов и ценностей у субъектов образовательной деятельности.

3. Аксиологический подход в числе современных методологических подходов раскрывает сущностные характеристики ценностей и ценностных ориентаций, как ведущих целей профессионального образования, самообразования, и ориентирует экспериментальную педагогическую работу на их освоение.

Список литературы

1. Долинина, И. Г. Ценностно-смысловые ориентации в профессиональной педагогике: от теории к практике / И. Г. Долинина, И. А. Мехоношин, А. А. Шапорев // Ценности и смыслы. – 2024. – № 1 (89). – С. 112–126. – DOI:10.24412/2071–6427–2024–1–112–126.
2. Лидак, Л. В. Методологические основы педагогики высшей школы: аксиологический подход / Л. В. Лидак // Университетская наука. – 2018. – № 1 (5). – С. 121–125.

3. Сафонцева, Н. Ю. К вопросу о необходимости аксиологизации высшего образования / Н. Ю. Сафонцева // Ценности и смыслы. – 2023. – № 6 (88). – С. 72–87. – DOI: 10.24412/2071–6427–2023–6–72–87.
4. Шиманчик, М. С. Аксиологизация содержания профессиональной подготовки будущих педагогов / М. С. Шиманчик. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3. – С. 99–103. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologizatsiya-soderzhaniya-professionalnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 07.09.2024).

УДК 373.064.1 : 373.015.31 – 048.37

Хорошевская Ирина Владимировна,
канд. пед. наук, директор Института профессионального развития,
доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
i.khoroshevskaya@yandex.ru

Особенности взаимодействия педагогов с родителями обучающихся в условиях обновления воспитательного процесса

В статье раскрываются особенности взаимодействия педагогов с родителями обучающихся, построенного на принципах гуманистической ориентации во взаимодействии с семьей, интеграции и дифференциации целей и действий участников педагогического процесса, управления взаимодействием образовательной организации и семьи, и основанного на воспитании у подрастающего поколения традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: взаимодействие педагогов и родителей, воспитательный процесс, традиционные ценности.

В последние годы проблема воспитания подрастающего поколения на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей стала объектом пристального внимания разных социальных институтов и государственных структур. В этой связи остро встаёт вопрос налаживания продуктивного взаимодействия двух основных социальных институтов – образовательной организации и семьи – в вопросе воспитания и социализации детей. И, в первую очередь, идёт именно о взаимодействии, о сотрудничестве семьи и школы, так как воспитательного влияния только одной из сторон недостаточно. На это указывают и научные исследования, и, непосредственно, нормативно-правовая база Российской Федерации.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Федерального закона от 14 июля 2022 года № 262-ФЗ) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [3].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях [5].

Важность взаимодействия педагогов и родителей в своих работах отмечал В. А. Сухомлинский: «без активного участия родителей в жизни школы, без постоянного духовного обогащения взрослых

и детей невозможна сама семья как первичная ячейка общества, невозможна школа как важнейшее учебно-воспитательное учреждение и невозможен моральный прогресс общества в целом» [7].

Основываясь на результатах современных исследований, можем констатировать, что инициатором выстраивания взаимодействия всегда является образовательная организация, поэтому основная активность, мотивирующая родителей на контакт, должна исходить именно со стороны педагогов. В 95% случаев непосредственное взаимодействие происходит на территории образовательной организации. Образовательная организация должна прилагать максимум усилий для создания родителям психологического комфорта при взаимодействии [1]. Поэтому современный педагог должен обладать умениями эффективного конструктивного общения не только с коллегами и обучающимися, но и с родителями последних.

Взаимодействие педагога с родителями обучающихся в условиях обновления воспитательного процесса предполагает совместные действия педагогов и родителей, направленные на формирование у обучающихся традиционных ценностей, к которым относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и уважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [4]. Именно подготовка детей и молодёжи к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей является одной из приоритетных целей современного образования.

Родители всё чаще вовлекаются в совместную деятельность со своими детьми по подготовке различных проектов и участию в конкурсах. При этом современные родители очень занятые люди, испытывающие острый дефицит времени, поэтому у них очень мало инструментов и актуальных форм взаимодействия с образовательной организацией. И, чтобы, устранить данное противоречие, педагогу необходимо придерживаться определенной стратегии, следовать правилам и соблюдать принципы в выстраивании отношений с родителями обучающихся.

Мы считаем, что эффективное взаимодействие педагогов и родителей обучающихся возможно при условии единства воспитательных воздействий образовательной организации и семьи в системе «педагог – родитель – ребенок» и должно строиться на принципах:

- гуманистической ориентации во взаимодействии с семьей, которая предполагает: выявление и учет интересов, потребностей участников взаимодействия при организации совместной деятельности и общения; раскрытие индивидуальности каждого, предоставление возможности проявить свою индивидуальность и достичь успеха и одобрения окружающих в совместной деятельности; принятие родителей как союзников, единомышленников в воспитании ребенка; подход с оптимистической гипотезой к семье, родителям, ребенку, к решению возникающих проблем; принятие, учет традиций семьи, уважительное отношение к каждому участнику взаимодействия; восприятие, оценку поступков ребенка как представителя семьи, носителя интересов семьи; заинтересованное отношение к судьбе ребенка, проблемам семьи, защиту интересов ребенка и семьи, помощь в решении проблем; обеспечение свободы совести, вероисповедания ребенка и родителей; содействие формированию гуманных, доброжелательных, уважительных отношений между родителями и детьми; заботу о здоровье ребенка, о здоровом образе жизни семьи; создание ситуаций успеха родителям и младшим школьникам;

- интеграции и дифференциации целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей. Этот принцип требует обеспечения взаимной информированности педагогов и родителей об особенностях ребенка, его достижениях и трудностях; выявления общих проблем и реализации задач воспитания детей, которые объединят усилия педагогов и родителей, с учетом определенных ролевых функций и ответственности сторон; совместного принятия решений, согласованности действий при выполнении решений; соблюдения обязательств, договоренностей, соглашений каждым участником педагогического процесса; согласованности требований к ребенку со стороны школы и семьи;

- управления взаимодействием образовательной организации и семьи. Принцип означает изучение состояния, отслеживание результатов взаимодействия педагогов и семьи на уровне учреждения и в детских коллективах; выявление трудностей, проблем во взаимодействии педагогов с семьей и подбор педагогических средств, способствующих их урегулированию; организацию изучения и обобщения передового опыта взаимодействия педагогов и семьи; пропаганду лучших

достижений взаимодействия образовательной организации и семьи; оказание методической помощи педагогам и психолого-педагогической помощи родителям в организации взаимодействия между педагогами и родителями, родительских взаимоотношений, продуктивно влияющих на развитие ребенка; подготовку педагогов, учащихся и родителей к совместной продуктивной деятельности; создание положительной эмоциональной атмосферы для установления контактов с родителями и детьми; реализацию мотивирования и стимулирования позитивного взаимодействия организации и семьи [6].

Таким образом, взаимодействие педагогов и родителей обучающихся в воспитании ребенка должно строиться на взаимном уважении и интересе друг к другу, совместной деятельности, предъявлении согласованных требований и на транслировании детям традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Список литературы

1. **Методические рекомендации по взаимодействию образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания** / под общ. ред. А. А. Буянова, Ю. Б. Берлянд, Т. С. Борисова [и др.]. – Москва : Ин-т воспитания РАО, 2023. – URL: https://42vs.tvoyasadik.ru/upload/ts42vs_new/files/df/2d/df2d4896d0567577c2dc980cb1e5d25f.pdf (дата обращения: 03.08.24). – Текст : электронный.
2. **О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года** : Указ Президента Рос. Федерации : № 474 от 21 июля 2020 г. – Текст : электронный // Президент Российской Федерации : [офиц. сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986> (дата обращения: 03.08.24).
3. **Об образовании в Российской Федерации** : Федер. закон : № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. – Текст : электронный // Кодексы и законы: правовая навигационная система : [сайт]. – URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 03.08.24).
4. **Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей** : Указ Президента Рос. Федерации : № 809 от 09 нояб. 2022 г. – Текст : электронный // Президент Российской Федерации : [офиц. сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 03.08.24).
5. **Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года** : Распоряжение Правительства Рос. Федерации : № 996-р от 29 мая 2015 г. – Текст : электронный // Правительство Российской Федерации : [офиц. сайт]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 03.08.24).
6. **Пигуль, Г. И.** Взаимодействие семьи и образовательной организации: слагаемые успеха : метод. пособие / Г. И. Пигуль ; под общ. ред. Е. И. Осеевой. – Хабаровск : КГАОУ ДПО ХК ИРО, 2021. – 84 с.
7. **Сухомлинский, В. А.** Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы сельской средней школы / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1969. – 400 с.

Частоедова Анна Юрьевна

доцент, доцент кафедры теории, методики
и истории физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар (Россия)
knopka-nyra@mail.ru

Махинова Майя Викторовна

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории,
методики и истории физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар
may-a-m70@mail.ru

Анализ отношения к искусственному интеллекту как к инструменту высшего образования

Искусственный интеллект активно внедряется в огромное количество сфер жизнедеятельности человека, в том числе и в сферу высшего образования. Несмотря на явные преимущества, которыми обладает искусственный интеллект, возникает ряд этических и юридических вопросов в его использовании. Целью исследования явился анализ отношения общества к искусственному интеллекту в целом и его применению в высшем образовании в частности.

Ключевые слова: *цифровые технологии, искусственный интеллект, машинное обучение, компьютерные интеллектуальные системы, высшее образование, будущее поколение.*

В повседневной и профессиональной деятельности современного человека сопровождают цифровые технологии. Человечество использует их с целью наблюдений, исследований, анализа, проектирования прогнозирования и т. д. в самых разнообразных сферах. Причем процессы развития таких технологий значительно ускорились в последние годы [4].

Вершиной развития информационных и цифровых технологий на сегодняшний день является искусственная нейронная сеть. Одним из направлений развития искусственной нейронной сети является искусственный интеллект [2]. Технологии, являющиеся носителями искусственного интеллекта, из абстрактного объекта научно-фантастических исследований сегодня становятся инструментарием во многих областях деятельности человека – в медицине, образовании, производстве, логистике, банковском деле, инженерии и спорте [5].

Для четкого понимания рассматриваемого вопроса дадим определение искусственному интеллекту. Искусственный интеллект представляет собой совокупность технологий, таких как машинное обучение и мышление, компьютерное зрение и обработка речи, т. е. компьютерных интеллектуальных систем, способных выполнять задачи, требующие в своем решении участия человеческого интеллекта [5].

В чем же преимущество данной технологии перед человеческим разумом? Искусственный интеллект способен решать задачи на более высоком уровне, просчитывать исход событий на большее количество шагов вперед и значительно быстрее, чем это может среднестатистический человек. Его основной задачей является наиболее полное и адекватное обеспечение моделирования работы человеческого мозга [4]. Таким образом, искусственный интеллект позволяет расширить возможности человека, помогает получать новые знания, анализировать события, принимать более эффективные решения и, в конечном итоге, может автоматизировать процессы принятия решений, в том числе и без участия человека [1; 3]. В вопросах обработки данных искусственный интеллект уже превзошел способности человека. Сегодня искусственный интеллект является ключевым фактором роста в большинстве инновационных отраслей.

Искусственный интеллект имеет все потенциальные возможности произвести революцию в сфере образования. Благодаря своим возможностям у этой технологии большие перспективы именно в данном направлении деятельности человека. Искусственный интеллект имеет такие преимущества в образовании, как повышение эффективности и точности оценивания, улучшение

обратной связи, обеспечение индивидуального подхода и соответственно повышение доступности и удобства процесса обучения. Как все новое искусственный интеллект увлекает молодежь, и этот фактор способствует повышению уровня вовлеченности и мотивации обучающихся [6]. Педагогам же, например, возможности искусственного интеллекта могут позволить сосредоточить свое внимание на разработке интересных, сложных инновационных программ обучения благодаря автоматизации монотонной методической работы по внутренней их поддержке [7].

Однако при всех положительных сторонах использования искусственного интеллекта существует ряд недостатков в его использовании. Так, например, существенной проблемой использования искусственного интеллекта в образовании является вопрос обеспечения конфиденциальности и безопасности данных студентов, так как эта технология предусматривает сбор и анализ большого объема данных [6].

Другим немаловажным аспектом является вопрос – может ли искусственный интеллект на определенном этапе своего развития заменить собой человека, в частности педагога. Нужно отметить, что искусственный интеллект представляет постоянно развивающуюся систему, в том числе и некоторым образом саморазвивающуюся. В свете этого сложилось два идеологических взгляда на развитие технологий, связанных с искусственным интеллектом. Один из них сводится к стремлению полной автоматизации самого широкого спектра деятельности человека, второй же предусматривает развитие продуктивного симбиоза машины и человека [4].

Все это порождает определённые этические и юридические вопросы, которые в недавнем прошлом больше относились к научной фантастике, однако сейчас они становятся реалиям завтрашнего дня.

Целью данной работы является выявление и оценка отношения общества к искусственному интеллекту в целом и его использованию в сфере образования в частности.

В рамках данного исследования для оценивания отношения общества к искусственному интеллекту в целом и его применению в сфере образования нами были использованы опросные методы получения информации. Было проведено анонимное анкетирование среди студентов и магистрантов КГУФКСТ. В опросе приняло участие 220 человек. Средний возраст опрошенных составил 20–25 лет.

В ходе опроса участникам было предложено выразить свое отношение к искусственному интеллекту, его использованию в образовании, а также оценить степень возможности замены искусственным интеллектом преподавателей.

Данные, полученные в ходе анкетирования, были обработаны посредством статистического анализа.

По результатам опроса, было выявлено, что подавляющее большинство респондентов скорее положительно относятся к искусственному интеллекту в целом и к возможностям использования его в высшем образовании (45% и 49% опрошенных соответственно). Из результатов опроса видно, что именно из числа опрошенных, выразивших положительное отношение к искусственному интеллекту в целом, подавляющее число респондентов также выражают положительное отношение к применению технологий искусственного интеллекта в высшем образовании. Причем нужно отметить, что если студенты в возрасте до 25 лет уверено, заявляют о скорее положительном отношении к искусственному интеллекту, то обучающиеся более старшей возрастной группы (>25 лет) затрудняются в определении своего отношения к данному вопросу (Рис 1).

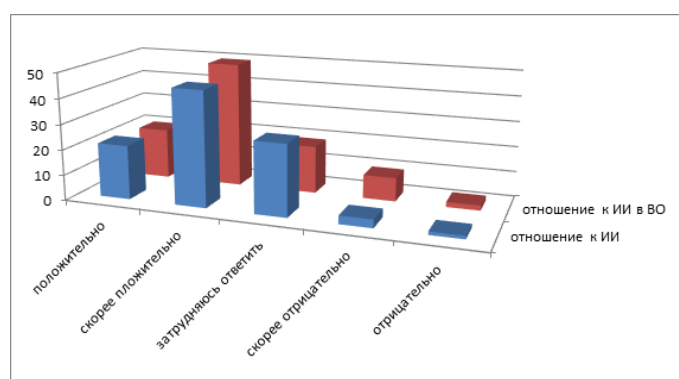


Рис. 1. Отношение к искусственному интеллекту

Примечание: ИИ – искусственный интеллект, ВО – высшее образование

Необходимость в ежедневном или практически ежедневном использовании искусственного интеллекта в повседневной жизни и в образовательном процессе отмечают 45% опрошенных и лишь 17% не испытывают необходимости его использования никогда. Причем чем старше возраст респондентов, тем чаще они выражали отсутствие потребности в использовании искусственного интеллекта.

При оценке угрозы, которую искусственный интеллект возможно несет будущим поколениям, большинство респондентов затруднились с ответом (34%), что говорит о еще недостаточно полном представлении среди студентов роли искусственного интеллекта в жизнедеятельности общества. Однако, из тех респондентов, которые определились в своем мнении, большинство все-таки считают, что искусственный интеллект скорее представляет угрозу для будущих поколений (12.9%). Если же рассматривать отношение к искусственному интеллекту, как к возможной угрозе для будущих поколений в разрезе возрастных категорий, то в группе опрошенных возрастной категории 20–25 лет было выявлено скорее положительное отношение к искусственному интеллекту. 27% опрошенных в данной возрастной группы считают, что искусственный интеллект все же не представляет угрозы будущим поколениям.

В вопросе «Представляет ли искусственный интеллект угрозу высшему образованию» большинство респондентов (47%) также затруднились в ответе. Однако из тех, кто определился в этом вопросе, большинство склоняется к мнению, что искусственный интеллект скорее не несет угрозу высшему образованию (27% опрошенных). Также большинство респондентов (28%) считают маловероятным, что в ближайшие 5 лет искусственный интеллект выйдет из-под контроля высшего образования (Рис. 2).

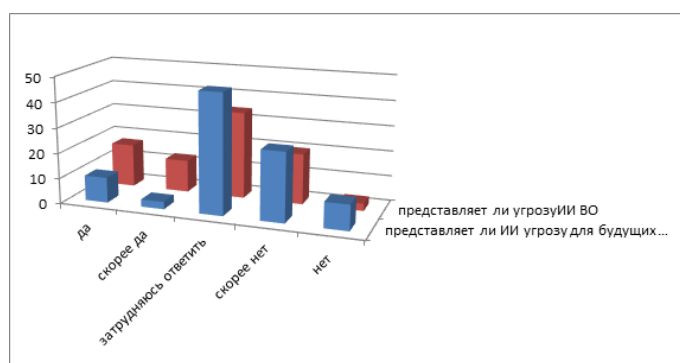


Рис. 2. Анализ угроз искусственного интеллекта в целом и в высшем образовании в частности
Примечание: ИИ – искусственный интеллект, ВО – высшее образование

29% опрошенных уверены, что искусственный интеллект в ближайшие 5 лет не способен будет заменить преподавателя. Причем, что интересно, более категоричны в этом вопросе женщины. 31% девушек категорично уверены в том, что искусственный интеллект не способен заменить живого педагога, тогда как 33% мужчин затруднились с ответом. Также и разделились мнения среди обучающихся на разных ступенях образования. Если большинство студентов, обучающихся на бакалавриате, затруднились с ответом (31%), то магистранты категоричны во мнении о неспособности искусственного интеллекта к замене преподавателя-человека (39%). Если же говорить о результатах ответов на вопрос о возможности замены искусственным интеллектом педагога в разрезе возрастных групп, наиболее категоричными в ответах оказалась старшая возрастная группа (25–35 лет). 48% опрошенных в данной категории уверены в невозможности замены педагога искусственным интеллектом.

34% респондентов резко отрицательно относятся к возможности замены педагога-человека искусственным интеллектом. Опять же, более категоричны в этом вопросе девушки. 37% девушек выразили скорее отрицательное отношение к замене искусственным интеллектом педагога, а 33% мужчин затруднились с ответом на этот вопрос. Подавляющее большинство опрошенных (44%) чувствовали бы себя несчастными, если бы это произошло.

Резюмируя результаты исследования, можно сказать, что большая часть респондентов относится к искусственному интеллекту скорее положительно и не видит в нем серьезной угрозы для будущих поколений. Причем подавляющее большинство респондентов активно пользуется возможностями, предоставляемыми искусственным интеллектом.

Однако в определении ведущей роли искусственного интеллекта в высшем образовании обучающиеся обеих ступеней высших образовательных учреждений затруднились. В основной своей массе опрошенные считают, что искусственный интеллект в ближайшее время не сможет заменить участие педагогов в образовательном процессе и они бы были несчастливы, если бы произошёл такой вариант развития событий.

Таким образом, можно сказать, что искусственный интеллект как технология уверенно завоевывает свое место в жизнедеятельности человека, и со временем его влияние во всех сферах, в том числе и в высшем образовании, будет только усиливаться. Однако ключевые решения все же принимают люди, и они же решают степень внедрения искусственного интеллекта в жизнь.

Список литературы

1. **Барский, А. Б.** Искусственный интеллект и логические нейронные сети : учебное пособие / Барский А. Б. – Санкт Петербург : Интермедия, 2019. – 360 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/95270.html> (дата обращения: 21.02.2024). – Текст : электронный.
2. **Бойко, Г. М.** Применение искусственного интеллекта и его помощь игрокам и тренерам в спорте / Г. М. Бойко, М. Г. Пурыгина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 50 (392). – С. 578–581. – URL: <https://moluch.ru/archive/392/86722/> (дата обращения: 21.02.2024).
3. **Вахнина, Ю. Н.** Применение искусственного интеллекта в образовании / Вахнина Ю. Н., Афонин Н. Н. – Текст : электронный // Актуальные исследования. – 2023. – № 7 (189), ч 1. – С. 67–69. – URL: <https://apni.ru/article/8476-primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazo> (дата обращения: 21.02.2024).
4. **Евсеев, В. И.** Искусственный интеллект в современном мире: надежды и опасности создания и использования / В. И. Евсеев. – Текст : электронный // Аэрокосмическая техника и технологии. – 2023. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyu-intellekt-v-sovremennom-mire-nadezhdy-i-opasnosti-sozdaniya-i-ispolzovaniya> (дата обращения: 21.02.2024).
5. **Искандерова, Ш. Д.** Влияние искусственного интеллекта на современный мир / Ш. Д. Искандерова. – Текст : электронный // Science and Education. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-iskusstvennogo-intellekta-na-sovremennuu-mir> (дата обращения: 21.02.2024).
6. **Струнин, Д. А.** Искусственный интеллект в сфере образования / Д. А. Струнин. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2023. – № 6 (453). – С. 15–16. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99921/> (дата обращения: 21.02.2024).
7. **Тагирова, Р. А.** Роль искусственного интеллекта в образовании / Тагирова Р. А., Эсмурзаева Л. С. – Текст : электронный // Достижения науки и образования. – 2023. – № 1 (88). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 21.02.2024).

УДК 37.017

Челпаченко Татьяна Викторовна,
д-р пед. наук, профессор, начальник отдела научных исследований,
профессор кафедры педагогики и социологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург
chelpaktv@mail.ru

Ценностные ориентиры деятельности учителя: в диалоге с В. А. Сухомлинским

В статье рассматриваются ценностные ориентиры деятельности современного учителя сквозь призму педагогического наследия выдающегося отечественного педагога Василия Александровича Сухомлинского. Обосновано, что первоначально педагогической деятельности выступает гуманистическая направленность деятельности учителя, его духовная устремленность к взаимодействию учителя и ученика.

Ключевые слова: ценности деятельности учителя; педагогическая деятельность; воспитание; Василий Александрович Сухомлинский; диалог поколений.

Современная ситуация, сложившаяся в педагогическом сообществе, обострила проблему ценностных ориентаций деятельности учителя: может ли между учителем и учеником быть «духовная общность»? Или их общение сводится только к шаблону? Может ли учитель проявлять свою «педагогическую жилку»? Возможно ли сегодня говорить о «педагогической любви» и привязанности к детям?

Ответы на многие вопросы, возникающие у современных педагогов, мы можем найти в наследии педагогов прошлого, применив метод педагогической реконструкции. Педагогическая реконструкция «может использоваться как рамка педагогической действительности, которая задает вектор центрации на самом человеке, позволяет представить духовным уровень развития в различных исторических, социокультурных обстоятельствах, раскрыть антропологические основания педагогической мысли и практики образования» [1].

Педагогическое наследие выдающегося педагога-гуманиста второй половины XX века Василия Александровича Сухомлинского будет способствовать определению ценностных ориентиров деятельности учителя в силу гуманистической идеи о самодостаточном человеке как высшей ценности, его стремлению к свободе, физическому и нравственному совершенству, уважению к личности воспитанника независимо от возраста, сложности его внутреннего мира [2, с. 42].

Сухомлинский В. А. жил и работал в непростую эпоху, определенные постулаты педагогической деятельности современного учителя близки и современному учителю. Как понять, что есть современное детство? Какие они современные ученики нового поколения?

Если обратиться к трактовке В. А. Сухомлинского, то детство – это важнейший период жизни человека. Это не только подготовка к будущей жизни, а «настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» [3, с. 11].

Первый ценностный ориентир педагогической деятельности учителя – **признание феномена детства**. Нельзя забывать, что детство ребенка – это каждодневное открытие мира, поэтому педагогу необходимо строить педагогический процесс таким образом, чтобы это открытие стало прежде всего познанием человека и Отечества, чтобы в детский ум и сердце входила красота настоящего человека, величие и ни с чем не сравнимая красота родного края [4]. В этот период идет создание условий для интеллектуального, духовного, нравственного совершенствования личности, утверждается первостепенность раскрытия духовного и нравственного потенциала личности, созидания черт и качеств благородного Человека.

В педагогическом наследии В. А. Сухомлинского сосредоточены сущностные понятия гуманной педагогики: отношение к природе человека, взаимосвязь категорий «добро» и «зло», этика и общечеловеческие нормы морали, понятия «счастье», «свобода», категории трагического, прекрасного, возвышенного и безобразного, взаимозависимость интеллектуального развития и природы человеческого ума, осмысление взаимосвязи различных видов человеческой деятельности.

Сухомлинский В. А. как учитель, директор школы, чей дар до сих пор привлекает внимание ученых, педагогов-практиков, излагал мысли простым, образным языком. Он старался предавать неоднозначность, противоречивость и глубину интеллектуальных, духовно-нравственных, этических и эстетических философских позиций. «В. А. Сухомлинского отличает особый стиль, творческий подход к преломлению философских обобщений при описании педагогических явлений. Для создания произведений такого рода педагогу необходимо иметь не только глубоко гуманистическую направленность личности, но и высокий уровень образованности, исключительную культуру мышления, владеть всем объемом передовых философских идей» [5].

Второй ценностный ориентир педагогической деятельности учителя – **отношение к природе человека** – это один из самых важнейших лейтмотивов педагогической системы В. А. Сухомлинского. Он был глубоко убежден в том, что знания о человеке, о его индивидуальном внутреннем мире, о самобытном восприятии себя и всего вокруг происходящего – это важнейшая составляющая целостной научной картины мира, без которой полноценный человек сформироваться не может. Он писал: «Настоящий человек – это дух человеческий, который выражается в убеждениях и чувствах, воле и стремлениях, в отношении к людям и к самому себе, в способности любить и ненавидеть,

видеть в мечте идеал и бороться за него» [6]. Такое возвышение человека у В. А. Сухомлинского было не только целью, но и средством, и формой существования.

Педагог видел гуманность как первооснову педагогической системы, которая была связана с принципиально иной направленностью образования, предполагающей не подготовку «обезличенного» подрастающего поколения, а ориентированной на достижение качественного результата социокультурного развития личности.

Гуманное отношение к ребенку В. А. Сухомлинский видел в понимании «учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без его желания быть хорошим немислима школа, немислимо воспитание. Настоящий мастер воспитания и понукает, и заставляет, и принуждает, но делает это так, что в детском сердце никогда не угасает этот драгоценный огонек – желание быть хорошим. Подлинная гуманность педагога означает мастерство, искусство, умение пробудить у ребенка мысль о том, что он еще не стал таким, каким может и должен стать» [7, с. 92].

В содержании сказок, новелл, рассказов В. А. Сухомлинского ощущалась внутренняя напряженная борьба за человеческое в человеке, противостояние угрозе дегуманизации человека. «Все его педагогическое и художественное творчество как бы противостоит технократическому вызову, формирующему своеобразное мировоззрение, существенной чертой которого является примат средств над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира. Он всем своим творчеством противопоставляет технократическому вызову гуманистическую ориентацию, объявляющую человека высшей ценностью на земле. Средствами педагогики он пытался решать глобальные проблемы: *Человек и мир, Человек и природа, Человек и общество, Человек и человек*» [4, с. 16].

Сухомлинский В. А., как директор школы, преодолевал дискредитированную идею трудового воспитания, поскольку она была лишена нравственно-эстетической стороны. Сложившаяся система образования все усилия нацеливала на то, чтобы приспособить воспитанников к обстоятельствам жизни, учила их мириться с якобы неизбежными трудностями, но не учила гуманизировать жизнь, изменять ее по законам Красоты. Созданная в Павлышской школе система гармонизированного труда (умственного, духовного, физического) позволила решить философско-антропологические проблемы образования. Она имела социокультурное значение для того периода общественного развития, так как гуманистическая философия образования направлена на благо человеку, на создание духовно-нравственной гармонии в мире. В Павлышской средней школе использовался, по сути, тогда отрицаемый метод проектов, который нашел отражение в создании Сада матери, Аллеи выпускников, кролефермы, системы уроков мышления, способствующих гармонизации умственного и физического мышления школьников.

Осмысление В. А. Сухомлинским культурно-гуманистических функций образования позволило рассматривать гармоническое всестороннее развитие личности как единство труда, духовного богатства всех сфер деятельности человека. Педагог видел моральную составляющую поведения школьника, его взаимоотношения с другими людьми, физическое совершенство, богатство эстетических запросов и вкусов, многогранность общественных и личных интересов.

Третий ценностный ориентир педагогической деятельности учителя – гармоническое развитие личности, которое В. А. Сухомлинский видел в раскрытии внутренних сущностных черт человека, во-первых, как творца в сфере материального производства и в сфере духовной жизни общества, во-вторых, как потребителя материальных и духовных благ, в-третьих, как нравственную и культурную личность, как ценителя и бережливого хранителя культурных ценностей, созданных человечеством, в-четвертых, как активного общественного деятеля, гражданина и, наконец, как создателя новой семьи, построенной на высокой моральной основе [5, с. 22].

Педагог старался найти ответы на многие жизненно важные вопросы, его коллеги и ученики размышляли над этическими и эстетическими проблемами обучения. Для В. А. Сухомлинского проблемы жизни и смерти, памяти и забвения, трагического и прекрасного были постоянным предметом размышления. Преодоление смерти в философско-педагогических взглядах В. А. Сухомлинского – это символическое бессмертие результатов умственного труда и человеческого творчества. Он стремился к тому, чтобы понимание жизни и смерти, чувствование и переживание близкого человека способствовало взрослению ребенка, вносило в его жизнь зрелость, воспитывало умение дорожить людьми, относиться к ним как к великой ценности. «Понимание этической стороны смерти – важнейшее условие подлинного оптимизма, жизнелюбия, умения дорожить жизнью и беречь ее. Многолетний опыт воспитательной работы убедил меня, что ребенок вместе со взрослыми, постигая

смерть как неотвратимое горе, у взрослых же черпает оптимистическую веру во всепобеждающую силу жизни» [6].

Вечный источник прекрасного В. А. Сухомлинский находил в природе. Познание прекрасного, переживание радости, связанное с его созданием, соединяло нравственную чистоту и мораль, этику и эстетику. Как видно из высказываний В. А. Сухомлинского, явления природы, духовное начало в человеке, любовь, истину, ничем не ограниченное проявление доброты, способности чувствовать и понимать, способности творить, деяние и познание, раскрывающие истинный смысл человеческого существования, педагог считал различными проявлениями прекрасного.

Идеал эстетического воспитания педагог видел в том, чтобы каждый ребенок, постигая прекрасное, сделал его частью своей жизни. Познание прекрасного чрезвычайно важно для формирования мировоззрения, которое основывается не только на сумме знаний, но и на нравственно-эстетическом, эмоциональном мире человека, в том числе и на чувстве прекрасного. В. А. Сухомлинский разделял мнение о том, что успех воспитания определяется развитием эмоционально-чувственной сферы. Основой этого требования была идея о единстве чувственного и логического познания. Безусловную истинность этого философского принципа В. А. Сухомлинский доказал при обучении детей в «Школе радости»: «В этическом воспитании маленьких детей большое значение мы придаем путешествиям к истокам мысли. Дети с учителем идут в сад или к старому дубу, в заросли кустарника или на пасеку, на берег пруда или в глубокий овраг. Здесь складываются тончайшие корни, питающие жажду знаний, здесь рождается желание познавать – быть умным, образованным. ... Отношение ребенка к учению как благу, счастью, радости вообще немислимо, если в его духовном развитии нет бурной, бьющей ключом жизни мысли» [7, с. 49].

Сухомлинский В. А. подчеркивал, что в младшем школьном возрасте духовная жизнь ученика определяется ощущением жизни в мире мысли. Чувствование прелести, роскоши мысли – таков стержень творческого труда ребенка. Он стремился развивать образное мышление своих учеников с раннего детства. Подтверждение целесообразности такого подхода он находил в трудах отечественных физиологов И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова. В раннем детском и школьном возрасте проявляется больше всего эстетических чувств и склонностей, они наиболее ярки и гораздо богаче, чем в течение всей его последующей жизни. Воспринимая и впитывая красоту именно в этом возрасте, ребенок может стать чутким ценителем прекрасного, гармонично включить его во всю последующую жизнь как необходимый элемент мировоззрения. Поэтому формирование эстетических чувств детей, их эмоциональной культуры – одно из важнейших направлений дидактической системы В. А. Сухомлинского.

Богатство духовной жизни ученика заключалось в наблюдении за тем, как падают желуди со столетнего дуба, как изменяется в вечернее время степной курган, как мерцают первые звезды. Источник счастья В. А. Сухомлинский видел в умении видеть, чувствовать, понимать красоту окружающего мира, гордиться тем, что человек способен к развитию и совершенствованию.

В своих работах он выделял те факторы, которые положительно влияют на формирование у школьников чувства прекрасного. Это яркие художественные картины, выразительно прочитанные стихи, народные сказки, родная природа, музыкальные звуки. В Павлышской школе были организованы конкурсы чтецов, театр сказки и кукольный театр, занятия в котором, по воспоминаниям ученицы В. А. Сухомлинского В. Скрипник (В. Г. Рындак), проходили в атмосфере духовного, интеллектуального общения. Воспитанники сами сочиняли сказки, художественные рассказы, стихотворения. В такой творческой деятельности они передавали приобретенный опыт, умения, мастерство своим сверстникам или младшим детям, которые также чувствовали себя творцами.

Большое значение в эстетическом образовании школьников В. А. Сухомлинский придавал живописи и музыке. «Музыка тесно связана с лирической поэзией и является как бы следующим этапом в развитии человека. Музыка объединяла моральную, эмоциональную и эстетическую сферы. Произведения изобразительного искусства утверждали в юной душе чувства величия и красоты человека, поднимают личность в ее собственных глазах» [7, т. 3, с. 595–600]. На лучших образцах живописи и музыки, считал В. А. Сухомлинский, воспитывается любовь к подлинно человеческой красоте. Благодаря музыке и живописи в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Создавая произведения искусства, человек видит в природе источник красоты, источник радости и вдохновения.

Таким образом, знакомя детей с миром прекрасного, В. А. Сухомлинский использовал психологическое воздействие и разработанные им педагогические правила. Прежде всего, воспитание

прекрасным основывалось на положительных эмоциях и доброй воле. Прекрасное только тогда может восприниматься и быть прекрасным, когда ребенок эмоционально подготовлен к этому [10, с. 64–65].

Список литературы

1. **Корнетов, Г. Б.** Антропологическая интерпретация историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – Москва : [Б. и.], 2010. – 280 с.
2. **Ромаева, Н. Б.** Генезис феномена и категории «свобода» в гуманистической педагогике России (антропологический контекст) : монография / Н. Б. Ромаева, А. П. Ромаев. – Ставрополь : Ставропольский гос. пед. ин-т, 2008. – 123 с.
3. **Сухолинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухолинский. – Киев : Рад. школа, 1974. – 288 с.
4. **Сухолинский, В. А.** Павлышская средняя школа : обобщение опыта учеб.-воспит. работы в сел. сред. школе / В. А. Сухолинский. – Москва : Просвещение, 1979. – 393 с.
5. **Руденко, Ю. Д.** Народная педагогика и В. А. Сухолинский / Ю. Д. Руденко // Советская педагогика. – 1991. – № 2. – С. 103–106.
6. **Сухолинский, В. А.** Письма к сыну / В. А. Сухолинский. – Москва : Просвещение, 1979. – 96 с.
7. **Сухолинский, В. А.** Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухолинский. – Москва : Просвещение, 1982. – 206 с.
8. **Сухолинский, В. А.** Антология гуманной педагогики / В. А. Сухолинский ; сост. и авт. вступ. ст. Г. Д. Глейзер. – Москва : Издат. дом Шалвы Амонашвили. – 1997. – 224 с.
9. **Сухолинский, В. А.** Павлышская средняя школа : обобщение опыта учеб.-воспит. работы в сел. сред. школе / В. А. Сухолинский. – Москва : Просвещение, 1979. – 393 с.
10. **Сухолинский, В. А.** Антология гуманной педагогики / В. А. Сухолинский ; сост. и авт. вступ. ст. Г. Д. Глейзер. – Москва : Издат. дом Шалвы Амонашвили. 1997. – 224 с.
11. **Сухолинский, В. А.** Избранные произведения : в 5 т. Т. 1 / В. А. Сухолинский. – Киев : Рад. школа, 1979. – 558 с., 2 л. ил. : портр.
12. **Челпаченко, Т. В.** Дидактика В. А. Сухолинского. Развитие дидактической идеи гармонии умственного и физического труда школьника : монография / Т. В. Челпаченко. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2009. – 176 с.

УДК 378.1

Шевцова Мария Александровна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой английского языка
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж
shevmar@rambler.ru

Поликультурность как профессионально важное качество личности будущего педагога

В статье рассмотрены проблемы, связанные с подготовкой будущего педагога в новых реалиях. Анализируются актуальные профессионально важные качества личности учителя, которые являются составной частью поликультурности. Представлена интегративная характеристика поликультурности, куда входят: социокультурная идентичность, толерантность, эмпатия, эмоциональный интеллект, адаптация, конфликтоустойчивость, диалогизм, педагогическая результативность.

Ключевые слова: поликультурность, социокультурная идентичность, толерантность, эмпатия, эмоциональный интеллект, адаптация, конфликтоустойчивость, диалогизм, педагогическая результативность.

Индивидуализация образовательного процесса, главенствующая с конца 90-х годов в российских школах, обозначила ряд проблем, с которыми столкнулось современное образование: неэкономичность индивидуального подхода во времени для класса в целом, эмоциональный дискомфорт для школьников, ограничение взаимодействия с другими обучающимися, и как следствие, снижение мотивации к диалогизации, совместной деятельности и общению. Модные западные тенденции, базирующиеся на индивидуальности и самопознании «затмили глаза» современной молодежи, которая осознала свою неповторимую псевдосообытность, а фразы Л. Н. Толстого о низкой самооценке русского человека потеряли актуальность, теперь чувство собственного достоинства юношей и девушек «зашкаливает». Мы часто не можем прийти к единому мнению на уроке, занятии, перемене, родительском собрании, т. к. все отстаивают свою единственную и неповторимую точку зрения, правоту, забывая, что вокруг такие же индивидуальности. Нежелание признавать культурную сообытность и социокультурную идентичность, чтобы осознавать себя гармоничной частью российского многонационального общества лишь актуализируют вопросы, обращенные к проблемам поликультурного общества, образования и воспитания в поликультурной среде, но оставляют вне поля зрения сегмент подготовки поликультурной личности современного педагога.

Трудности, связанные с обучением слабоуспевающих и одаренных учеников, с сопровождением детей ОВЗ, с дисциплинированием правонарушителей на уроке, это лишь верхушка айсберга для студентов-практикантов. Сегодня молодому учителю приходится иметь дело с многонациональным и религиозным составом группы, с возрастным и гендерным поликультуризмом у тинэйджеров, с разной социальной принадлежностью и различным материальным достатком семей обучающихся в одном и том же классе.

Согласно С. А. Хазовой учитель осуществляет свою профессиональную деятельность в поликультурном обществе, которое характеризуется «многообразием этнокультур, религиозных, возрастных и гендерных, профессиональных культур, молодежных субкультур и т. п.», грамотно принимает это разнообразие, эффективно живет и работает в поликультурной среде [6]. Наша задача выявить, какими чертами должна обладать поликультурность как профессионально важное качество личности современного учителя, чтобы минимизировать конфликты и индивидуальные затруднения поликультурного сообщества, куда входят дети, их законные представители, коллеги педагогического коллектива.

Теоретические методы исследования, такие как анализ, синтез, сравнение, конкретизация, классификация помогли нам определить перечень профессионально важных качеств поликультурной личности педагога.

Рассмотренные вопросы поликультурности как качества личности школьников или студентов мы находим у Ю. В. Агранат, М. И. Алдошиной, Д. С. Батарчук, Е. О. Вавиловой, Ю. А. Карягиной, Э. П. Комаровой, Н. В. Левченко, А. С. Фетисова, С. А. Хазовой, Р. Н. Шалумовой. Исследователи указывают на следующие подходы к формированию поликультурной личности, которые выступают методологической основой нашего исследования: деятельностный – иная культура усваивается в процессе деятельности (Д. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов); диалоговый – диалог культур во времени и пространстве (М. Бахтин, В. Библер), личностно развивающий – развитие профессионально важных качеств поликультурной личности учителя при определенных условиях (Е. А. Крюкова, В. И. Лещинкий, В. В. Сериков, И. С. Якиманская); средовой подход – взаимодействие личности со средой образования, где происходит ее формирование (Е. П. Белозерцев, В. И. Слободчиков), контекстный подход – учет личностно-смыслового контекста культурной среды (А. А. Веребицкий, Э. П. Комарова), культурологический – взаимодействие личности со средой образования, где происходит ее поликультурное формирование, становление социокультурной идентичности (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. В. Шакурова); компетентностный подход – показатель сформированности требуемых компетенций у выпускника вуза (Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской).

Так, поликультурность как качество личности предполагает владение определенным набором компетенций, диалогичностью, деятельностной ориентацией и контекстностью образовательной среды и взаимодействием с ней на базе личностного опыта и сформированности личностных функций.

Идеи поликультурной подготовки будущего педагога к жизнедеятельности в поликультурном обществе и к осуществлению образовательного процесса с опорой на основы поликультурного образования мы находим у С. А. Хазовой, Ф. Р. Хатит, которые определяют поликультурность

в многообразии культурных различий и на всех уровнях межкультурной коммуникации – глобальном, межнациональном, межличностном, а поликультурная компетентность рассматривается как интегративное профессионально важное качество личности педагога – «способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся» [6].

Проведя теоретическое исследование, мы пришли к выводу, что поликультурность как профессионально важное качество будущего учителя может быть наполнено следующим содержанием: социокультурная идентичность, толерантность, эмпатия, конфликтоустойчивость, эмоциональный интеллект, адаптация, диалогизм, педагогическая резильентность.

Социокультурная идентичность – «часть индивидуальной «Я-концепции», происходящая от знаний индивида о собственном групповом членстве в сочетании с ценностными и эмоциональными проявлениями этого членства» [3]. Современные образовательные стандарты включают в себя идею формирования социокультурной идентичности в России. Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий» требует укрепления социокультурной идентичности российского общества и повышения уровня его образования в целом. Следовательно, будущий учитель должен быть готов прививать национальные российские ценности подрастающему поколению, чтобы оно чувствовало подлинную принадлежность к своей стране; обладало совокупностью чувств, оценок, отношений, связанных со сформированными знаниями, представлениями, мнениями о России в целом, и своей малой родине в частности; могло примерить к себе культурные нормы и ценности и использовать их в деятельности, общении, поведении [7].

Толерантность как качество личности педагога, проявляющегося в его способности «адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой стороны» [4, с. 150]. Социокультурная идентичность не может существовать без толерантности, т. к. установление определенных «своих» характеристик влечет за собой рождение иного отношения к «другим» [7]. Поликультурность начинается с толерантности, а далее следует взаимопонимание, уважение и взаимодействие. Современное поколение склонно путать толерантность с терпимостью и безразличием, а это не равнозначные понятия. Критически мыслящий будущий учитель должен руководствоваться данным термином как недопущение безразличия, научиться жить и работать вместе с другими представителями культур, не утрачивая собственной социокультурной идентичности, соблюдая законы Российской Федерации.

Эмпатия неразрывно связана с толерантностью, и представляет собой способность учителя «проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать» [4, с. 169]. Постигать эмоциональный мир своих учеников, сопереживать, сочувствовать, радоваться, и, наконец, просто понимать, не возможно без развитого эмоционального интеллекта в личности учителя, который рассматривается учеными как способность к пониманию эмоций и управлению ими, как комплекс когнитивных способностей к переработке информации в эмоциональной сфере [5]. Это значимо, т. к. формирование эмоционального интеллекта в обновленных ФГОСах позиционируется как значимое регулятивное универсальное учебное действие, привить которое возможно, если обладаешь им сам.

Эмоциональный интеллект в свою очередь неразрывен со способностью адаптации человека к окружающей действительности. А социальную адаптацию педагога следует рассматривать как «оптимизацию взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций» [4, с. 6]. Адаптация молодого педагога к новым условиям, к режиму многозадачности и часто неопределенности востребуют от него и «активное приспособление человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств, которое характеризуется тем, что человек, сам осознав необходимость изменений в отношениях со средой, формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими» [4, с. 6]. Адаптивность позиционируется сегодня ведущим профессиональным качеством педагога и включена в систему актуальных гибких навыков XXI века.

Культурная осведомленность – «осознание поликультурных особенностей профессионального окружения, в том числе, ученического коллектива, связанных с национально-религиозной, возрастной,

гендерной и иной принадлежностью, уважительное отношение к ним» [6, с. 30]. Выделяют следующие базовые элементы культуры, которые могут стать основаниями для выделения и учета культурных различий: ценности и ценностные ориентации; нормы поведения и общения в семье, на работе, в школе, в общественных местах; отношения к себе и своим близким, к представителям «своей» культуры, к представителям «иной» культуры, природе, к Родине.

Конфликтоустойчивость – проявления психологической устойчивости в условиях, оказывающих фрустрирующее и стрессогенное воздействия. Конфликтоустойчивость в поведении позволяют молодому педагогу социально самоопределиться, не подвергаться психологическому выгоранию, повысить уровень психологического состояния при выполнении учебно-профессиональной деятельности [1].

Решение конфликтов немыслимо без проговаривания проблем и общения, поэтому поликультурность неразрывно связана с диалогизмом – умением слушать ученика, интересоваться его мнением, вести межличностный диалог на основе равноправия, взаимного понимания и сотворчества. Учитель, обладающий диалогизмом, реализует не только свой опыт в виде собственной позиции, суждений, оценки анализируемой проблемы, но и выступает носителем социокультурных образцов, пытаясь добиться усвоения общепринятого содержания через опору на субъектный опыт ученика, через уважительное отношение к нему [8, с. 92].

Педагогическая резильентность поможет справиться молодому специалисту с профессиональными барьерами и негативными тенденциями, которые тормозят работу учителя: выученная беспомощность, профессиональное отчуждение, кризис рутинности, профессиональная деформация, консервация профессионального опыта. Это «знания, умения и личностные качества педагога, позволяющие противостоять кризисам, связанными с профессиональной деятельностью и выходить из них, критически осмысливая создавшуюся ситуацию и конструктивно проектируя пути ее преодоления» [2].

Завершая теоретическое исследование по определению профессионально важных качеств личности будущего учителя, мы приходим к выводу, что, обладая поликультурностью, молодой педагог сможет ответственно подойти к вопросам воспитания подрастающего поколения, подготовить обучающихся к жизни в быстро меняющемся поликультурном обществе. Все обозначенные качества имеют интегративный характер взаимообогащения и дополнения друг друга, а их формирование возможно в общении, в совместной деятельности творческого характера с использованием современных образовательных технологий, востребующих критическое и творческое мышление.

В качестве перспектив нашего исследования, учитывая важность средового подхода, целесообразно рассмотреть информационно образовательную среду как фактор формирования поликультурной личности педагога, а основы компетентностного подхода помогут определить нам технологии профессионального образования, моделирующие профессиональную деятельность в процессе подготовки поликультурно компетентного учителя в контексте вызовов XXI века.

Список литературы

1. **Абраменко, Е. В.** Исследование стрессоустойчивости и конфликтности в контексте психологической безопасности студента / Е. В. Абраменко, Е. Г. Ефимов // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3 (134). – С. 89–93.
2. **Бароненко, Е. А.** Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях / Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрой, Ю. А. Райсвих, Т. В. Штыкова, Л. А. Белова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 140–154.
3. **Иванова, Н. Л.** Исследование социальной идентичности у студентов педагогических вузов / Н. Л. Иванова // Идентичность и толерантность : сб статей / под ред. Н. М. Лебедева. – Москва, 2002. – С. 134–150.
4. **Каджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каждаспирова. – Москва : Академия ИЦ, 2001. – 176 с.
5. **Комарова, Э. П.** Подготовка поликультурной личности в контексте субъектоцентрированного подхода / Э. П. Комарова, С. К. Гураль, С. А. Бакленева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 63–66.
6. **Хазова, С. А.** Поликультурная компетентность педагога : монография / С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. – Майкоп : ЭлИТ, 2015. – URL: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014> (дата обращения: 25.08.2024). – Текст : электронный.

7. **Шакурова, М. В.** Социокультурная идентичность личности: к определению понятий / М. В. Шакурова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2006. – № 12. – С. 58–61.
8. **Шевцова, М. А.** Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе обучения иностранным языкам на основе использования личностно развивающих ситуаций : монография / М. А. Шевцова. – Воронеж : ВГПУ, 2007. – 186 с.

УДК 378.4

Эльдарбиева Сапият Ахмедовна,
старший преподаватель кафедры
декоративно-прикладного искусства и методики преподавания
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический
университет им. Р. Гамзатова»,
г. Махачкала
sapiateldarbieva@yandex.ru

Значение профориентации для выпускников школ в профессиональном самоопределении в сфере искусства

Цель статьи раскрыть методы работы с учениками общеобразовательных школ по оказанию помощи в выборе будущей профессии. Определить задачи профориентационной деятельности педагогов по выработке у учащихся сознательного отношения к профессиональному самоопределению в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда. Выводы делаются на основе многолетнего опыта работы автора статьи в данной сфере педагогической деятельности.

Ключевые слова: *Дагестан, художественное образование, профориентационная деятельность педагога, формы и методы работы, педагогические условия.*

В современных условиях проблемы, которые испытывают выпускники в профессиональном самоопределении, заставляют нас по-новому взглянуть на организацию профориентационной работы в школе. Старшеклассники должны владеть комплексом необходимых знаний себя в профессиональном и социальном плане. Жизнь человека построена так, что каждый в жизни должен воспитываться родителями, детским садом, школой, где он должен приобрести не только умения и навыки, но и сформировать такие личностные качества, которые позволят ему реализовать себя в будущем. И перед каждым учеником рано или поздно встает проблема выбора своей дальнейшей профессии. Эта проблема оказывается достаточно сложно решаемой, так как активная позиция в этом плане у многих еще не сформирована. Для учащихся вопросы профориентации значимы, но далеко не все представляют, с какой стороны подойти к осознанному их решению. Поэтому важна помощь учителей, взрослых на этапе формирования готовности к профессиональному самоопределению.

В России социальные проблемы создают ситуацию несоответствия между высокими требованиями работодателей к квалификации специалиста и неготовностью молодежи к выбору профессии, а значит к труду в новых экономических условиях.

Научная актуальность темы состоит в том, что существующая теоретическая база профессиональной ориентации недостаточна для ее эффективности. Проблемные вопросы профориентации освещены в основном в работах психологов (Пряжникова Н. С., Климова Е. А., Дорн М. В., Митюрниковой Л. А., Лях В. И., Сазонова И. А., Зеер Э. Ф., Йовайша Л. А.). С позиции же социальной педагогики профориентация практически нигде не рассматривается. Исследование показывает, что ошибочный выбор молодежью профессии связан в основном с незнанием школьников о сути профессии, ее требованиях, способах получения и степени востребованности специалистов в той или иной области.

Сейчас, существенное отличие современного понимания профориентационной работы заключается в ее нацеленности не на выбор конкретной профессии каждым учеником,

а на формирование неких универсальных качеств у учащихся, позволяющих осуществлять осознанный, самостоятельный профессиональный выбор, быть ответственным за свой выбор, профессионально мобильным.

Что же представляет собой профориентация в широком смысле слова? Профориентационная работа в школе – это система учебно-воспитательной работы, направленная на усвоение учащимися необходимого объема знаний о социально-экономических и психофизических характеристиках профессий, система, мероприятий, обеспечивающих научно-обоснованный выбор профессии. Естественно, важно помнить, что профориентационная работа в школе приносит пользу только тогда, когда привлечен весь педагогический коллектив, когда решаются вопросы воспитания подрастающих поколений на основе их знаний, умений и профессиональных навыков.

Задачи профессиональной ориентации школьников:

- формирование у них устойчивых интересов к профессиональной деятельности;
- обеспечение широкого диапазона вариативности профильного обучения за счет комплексных и нетрадиционных форм и методов, применяемых на уроках элективных курсов и в воспитательной работе;
- оказание дополнительной поддержки учащимся, испытывающим затруднения при выборе профессии;
- выработка гибкой системы кооперации старшей ступени школы с учреждениями дополнительного и профессионального образования, а также с предприятиями города, региона;
- получение непротиворечивых данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся для разделения их по профилям обучения.

Обычно в школах профориентационная работа проводится под руководством заместителя директора по учебно-воспитательной работе, классными руководителями, школьным психологом, социальным педагогом, библиотекарем, медицинским работником, учителями-предметниками.

Основными направлениями профориентационной работы в школе являются:

- профессиональная информация,
- профессиональное воспитание,
- профессиональная консультация.

Профессиональная информация включает в себя сведения о мире профессий, личностных и профессионально важных качествах человека, существенных для самоопределения, информацию о системе учебных заведений. В каждой школе накапливается, как правило начиная с первого класса, огромный опыт проведения классных часов, мероприятий на тему «Мир профессий», практически еженедельно к ученикам приходят сотрудники высших и средних учебных заведений, рассказывающих о той или иной специальности. Профессиональное воспитание включает в себя формирование склонностей и профессиональных интересов школьников. Сущность педагогической работы по профессиональному воспитанию заключается в том, чтобы побуждать детей к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, общественно-полезному труду, к активной пробе своих сил. Это позволяет на практическом опыте узнать и определить свои склонности и способности. Склонность развивается в процессе деятельности, а профессиональные знания успешно накапливаются при наличии профессиональных интересов. Важно, чтобы школьник попробовал себя в самых различных видах деятельности.

Профессиональное консультирование – изучение личности учащегося и на этой основе выдача профессиональных рекомендаций. Профессиональная консультация чаще всего носит индивидуальный характер. Уже в начальной школе для выявления способностей у школьника, педагог должен вести работу по профориентации. Ее этапы – показ слайдов, презентаций, фильмов с отражением профессии.

Один из основных и важных составных компонентов профориентации школьников – предварительная профдиагностика. Здесь педагог изучает характерные особенности личности: ценностные ориентации, интересы, потребности, склонности, профессиональные намерения, мотивы выбора профессии, черты характера, состояние здоровья. С этой целью в начале года для учащихся введен курс «Мои профессиональные намерения», сопровождаемый хорошим видеоматериалом. В нем дается школьникам информация о профессиях, о рынке труда, об учреждениях, где можно получить специальность, экскурсии в профилированные вузы и средние учебные заведения, где педагогами проводятся мастер-классы.

В учебных планах спецкурса ставятся такие задачи как:

- изучение профессиональных планов школьников выпускных классов,

- выявление структуры интересов и склонностей учащихся,
- проведение проф. консультаций школьников,
- осуществление психофизиологических диагностик способностей,
- выявление отклонений в состоянии здоровья учащихся и определение проф. пригодности по медицинским показателям,
- проведение работы с родителями при выборе профессий их детьми,
- проведение экскурсий на предприятия, в организации,
- профильное и углубленное изучение предметов.

Углубленное, предпрофильное и профильное обучение, естественно, представляет собой систему специализированной подготовки учащихся, обеспечивающую профессиональную индивидуализацию их образования. Модель нашего профильного обучения основывается на сочетании базовых общеобразовательных, профильных и элективных курсов. Разработка элективных курсов представляла особую трудность на этапе внедрения профильного обучения. На данный момент накоплена богатая база элективных курсов по выбору, которые призваны решать две важнейшие функции: во-первых, поддерживать содержательное изучение основных предметов на заданном профилем высоком уровне, углублять и усиливать прикладной аспект знаний, во-вторых, функция элективных курсов носит ярко выраженную профориентационную направленность. На этом построена почти вся система предпрофильной подготовки. В условиях рыночных отношений происходят качественные изменения в сфере труда, возникает множество новых профессий, и мир профессий приобретает чрезвычайную изменчивость и динамичность. К тому же, в условиях современного жесткого рынка не все работники будут иметь постоянно оплачиваемую работу на протяжении всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же профессией. Поэтому каждому специалисту необходимо не только постоянно совершенствоваться в профессии, но и быть готовым к изменению вида профессиональной деятельности. Современный человек должен проявлять экономическую активность, ему необходимо уметь реализоваться в новой сфере труда. Но, к сожалению, профессиональная ориентация старшеклассников и содействие им в выборе профессии пока еще нередко ограничивается узкими целями формирования знаний, умений и навыков.

Работа социального педагога по профессиональной ориентации старшеклассников должна быть направлена не только на выявление личностных характеристик, соответствующих той или иной сфере профессиональной деятельности, но и на полное информирование учащихся о выбранной ими профессии и способах ее получения, на помощь в выборе профессии и образовательного учреждения, обучающего данной профессии.

Можно выделить следующие социально-педагогические условия эффективности профориентации старшеклассников:

- ориентация на формирование личностных качеств учащихся;
- системность, комплексность, целостность и непрерывность профориентационной работы социального педагога;
- взаимодействие социального педагога, образовательного учреждения в целом с учреждениями профессионального образования, со специалистами различных областей профессиональной деятельности, а также с различными предприятиями и организациями;
- совместная деятельность по профориентации старшеклассников социального педагога, педагогов образовательного учреждения, а также родителей учащихся;
- включение старшеклассников в деятельность по профессиональному самоопределению на добровольной основе;
- учет актуальных возрастных потребностей учащихся и противоречий, возникающие при их реализации;
- личностный подход в работе.

В процессе собственной деятельности автором были сформулированы несколько методических рекомендаций по социальному обеспечению профориентационной работы:

- создать и постоянно обновлять профессиональную информационную базу;
- организовывать экскурсии на предприятия, учреждения профессионального образования, а так же встречи со специалистами различных сфер профессиональной деятельности;
- стимулировать самостоятельную деятельность старшеклассников по профессиональному самоопределению;

– оформить «Профориентационный стенд», на котором будут вывешиваться расписания профориентационных консультаций и занятий, объявления о встречах со специалистами различных сфер профессиональной деятельности, представителями учреждений профессионального образования и т. п. «Электронные сайты», где можно получить дополнительную информацию необходимую школьнику.

При выборе профессии в сфере искусства особенно важно осознавать значимость роли истории искусства, традиционного народного творчества и национальных ценностей, характеризующих содержание и условия формирования культуры школьников.

В своей практике по профориентации учащихся в школе я использовала баннеры, где отражаются все направления специальностей художественно-графического факультета Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова.

Во время каждого выезда в школы организуется выставка работ студентов по живописи, графике, скульптуре, дизайну костюма и архитектуре. Кафедра декоративно-прикладного искусства и методики преподавания представляет планшеты с разработкой поэтапного выполнения поурочных планов, которые могут служить методическими рекомендациями педагогам по профилю «Изобразительное искусство и дополнительное образование (декоративно-прикладное искусство)». Кафедра живописи представляет учебные работы студентов по видам и жанрам изобразительного искусства. Обязательно демонстрируется видео-ролик, где наглядно отражается обучение студентов художественно-графического факультета и их творческая жизнь. Учащиеся школ приглашаются на факультет, где ведущие педагоги проводят мастер-классы, вовлекая детей в увлекательный процесс рождения художественного образа прямо у них на глазах.

Приложение



Проф. выставка в городе Хасавьюрт Лицей №17.



Проф. выставка в городе Каспийск лицей № 68.



Педаг Каспийской Гимназии, ныне студентка ХГФ. ОЗО.



*Ярмарка вакансий г. Каспийск, профориентационная выставка.
Преподаватели ХГФ Акавов А.Х. Эльдарбиева С.А.*



*Представитель министерства культуры и зав отделом проф. работай ДГПУ
и преподаватели ХГФ.*



*Проф. выставка в городе Каспийск лицей № 68
Студенты выпускного курса Избербаишского художественного колледжа
с представителями профориентации ДГПУ
Мастер-класс для преподавателей школ искусств города Махачкалы. 2024*

Список литературы

1. **Ахметова, Н. В.** Праздник труда / Н. В. Ахметова // Досуг в школе. – 2006. – № 11. – С. 4–5.
2. **Береснева, Н. В.** Классный час «В поисках своего призвания»: по теме «Мир профессий и твое место в нем» / Н. В. Береснева // Последний звонок. – 2008. – № 8. – С. 11–12.
3. **Бирюкова, В. В.** Праздник «Кем быть?» / В. В. Бирюкова // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 7. – С. 57–60.
4. **Бирюкова, В. В.** Праздник «Кем быть?» / В. В. Бирюкова // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 7. – С. 57–60.
5. **Вишнева, О. Г.** Мастер-класс «Профориентация: как помочь подростку выбрать свое дело?» / О. Г. Вишнева // Классный руководитель. – 2015. – № 2. – С. 101–110.
6. **Захаров, Н. Н.** Профессиональная ориентация школьников : учеб. пособие / Н. Н. Захаров, С. Н. Чистякова. – Москва : АСТ ; Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 408 с.
7. **Килина, И. А.** Организация профессиональных проб для старшеклассников : метод. рек. / И. А. Килина, Н. Т. Рылова ; под ред. Е. А. Пахомовой. – Кемерово : КРИПО, 2016. – 66 с.
8. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 304 с.
9. **Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования** / В. И. Блино, И. С. Сергеев, Е. В. Зачесова [и др.]. – Москва : Перо, 2014. – 38 с.
10. **Кравчук, Л. А.** Профориентация в вузе: проблемы, практика, проекты / Л.А. Кравчук // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 92–96.
11. **Лубянкина, О. В.** Профориентация и профессиональное самоопределение / О. В. Лубянкина // Дополнительное образование и воспитание. – 2016. – № 11. – С. 5–7.
12. **Митюрникова, Л. А.** Концептуальные подходы профессиональной ориентации молодежи в современной России : социологическое исследование / Л. А. Митюрникова. – Москва : Дашков и К, 2014. – 347 с.

13. **Михеенко, О. Е.** Проблемы профориентационного консультирования с точки зрения психолога / О. Е. Михеенко // Школа и производство. – 2011. – № 7. – С. 19–22.
14. **Пряжников, Н. С.** Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники / Н. С. Пряжников. – Москва : ВАКО, 2006. – 288 с.
15. **Пряжникова, Е. Ю.** Профориентация : учебное пособие / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2010. – 496 с.
16. **Сазонов, И. А.** Теория и практика профессиональной ориентации школьников в России / И. А. Сазонов. – Курган : ЮУНОЦ РАО, 2000. – 268 с.
17. **Соловцова, Е.** Профессиональная ориентация, деятельность и личностная одаренность. Что такое одаренность, способность и зачем их надо учитывать при профориентации / Е. Соловцова // Народное образование. – 2006. – № 8. – С. 189–193.
15. **Сопровождение профессионального самоопределения школьников : метод. рекомендации /** И. А. Килина, Е. В. Понамарева, Н. Т. Рылова, Д. В. Траут ; под ред. Е. А. Пахомовой, Е. Л. Рудневой. – Кемерово : КРИПО, 2017. – 170 с.
16. **Улиткина, Ю.** Профориентация для старшеклассников / Ю. Улиткина // Здоровье школьника. – 2017. – № 8. – С. 20–23.
17. **Чистякова, С. Н.** Практика профессиональных проб в российских школах. Профориентация / С. Н. Чистякова // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 86–92.

УДК [373.3.015.31:159.942]:[373.3.016:78]

Юргайте Евгения Александровна,
к. пед. наук,
старший преподаватель кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет», г. Луганск
dofemi@rambler.ru

Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки В условиях общеобразовательного учреждения

В статье раскрыто значение развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях общеобразовательного учреждения; выявлены и проанализированы возможности музыкального искусства в развитии исследуемой способности на уроках музыки; установлено, что средством развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки выступает музыкальное искусство.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта младших школьников, урок музыки, музыкальное искусство.

Проблема развития эмоционального интеллекта обучающихся на всех уровнях образования находится в центре внимания исследователей психолого-педагогической науки. Актуальность обозначенной проблемы обусловлена пониманием целей и ориентиров современного образования, в основе которых гуманистические педагогические традиции – нацеленность на человека и его гармоничное всестороннее развитие. Личность обучающегося, представляющая единство интеллектуальной, эмоциональной, волевой и рефлексивной (самосознание) сфер, выступает центром образовательного процесса.

Понятие эмоционального интеллекта определяется учеными как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [5, с. 26]. Эмоциональный интеллект выступает важнейшим фактором целостного развития личности, а также обязательным условием успешной жизнедеятельности и эффективной коммуникации.

Исследуемая дефиниция была введена в науку в конце XX столетия в результате многочисленных исследований взаимовлияния когнитивной и эмоциональной сфер. В работах зарубежных и отечественных ученых (И. Н. Андреева, Р. Бар-Он, О. И. Власова, Г. Г. Гарскова, Д. Гоулмэн, Д. Карузо, Н. В. Коврига, Д. В. Люсин, Дж. Майер, Э. Л. Носенко, П. Сэловэй, Г. В. Юсупов и др.) отражены различные аспекты изучения эмоционального интеллекта на современном этапе развития науки и, в частности, вопросы его формирования и развития у обучающихся в образовательном процессе.

Особую актуальность проблема развития эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте. Изменения в эмоциональной сфере обучающегося содействуют формированию процессов понимания, управления и вербализации эмоций. Рефлексия, произвольность и интеллектуализация всех психических, в том числе и эмоциональных, процессов, происходящие в данный возрастной период, способствуют позитивной динамике эмоциональной устойчивости, а также формированию эмоциональной децентрации у младших школьников.

Ведущие идеи Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования Российской Федерации, определяющего функционирование общеобразовательного учреждения, ориентированы на становление «социально значимых личностных качеств и формирование эмоционального благополучия» [13, с. 31, 32]; на развитие способности «выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения» [там же, с. 34]; на овладение навыками самоорганизации и самоконтроля [там же, с. 35]. Становление перечисленных качеств и способностей младшего школьника коррелируют с высоким уровнем сформированности его эмоционального интеллекта.

Согласно Федеральной рабочей программе начального общего образования по музыке (для 1–4 классов образовательных организаций), одной из задач общего музыкального образования является «развитие эмоционального интеллекта обучающихся», поскольку... «через опыт чувственного восприятия и художественного исполнения музыки формируется эмоциональная осознанность, рефлексивная установка личности в целом» [12, с. 5].

Проблеме развития эмоционального интеллекта обучающихся посвящены следующие работы: в условиях дополнительного образования – исследования Е. М. Шараповой, В. И. Петрушина, А. Г. Ряписовой, З. А. Чмелевой, В. А. Якуниной и др., в условиях дошкольных образовательных учреждений – исследования Н. С. Ежковой, А. О. Куракиной, Е. Г. Матвиевской, Л. Ю. Шавшаевой и др.; в условиях высших учебных заведений – исследования М. А. Манойловой, И. Н. Мещеряковой, М. В. Наумовой, Е. А. Чиркиной, О. В. Хлупиной и др. Несмотря на имеющиеся исследования в данном направлении, недостаточно разработанным остается проблема развития эмоционального интеллекта обучающихся в условиях общеобразовательного учреждения на уроках музыки.

В связи с этим цель статьи – выявление и осуществление анализа особенностей развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в условиях общеобразовательного учреждения. В процессе изучения обозначенной проблемы использовались такие методы исследования, как: анализ научной литературы по данной тематике, систематизация и обобщение исследовательского материала.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования Российской Федерации, урок музыки относится к предметной области «Искусство», определяется как учебный предмет «Музыка» и выступает основной формой организации взаимодействия обучающихся с музыкальным искусством в общеобразовательном учреждении. Основным содержанием общего музыкального образования является «личный и коллективный опыт проживания и осознания специфического комплекса эмоций, чувств, образов, идей, порождаемых ситуациями эстетического восприятия (постижение мира через переживание, самовыражение через творчество, воспитание чуткости к внутреннему миру другого человека через опыт сотворчества и сопереживания)» [12, с. 4].

Реализация развития эмоционального интеллекта младших школьников осуществляется в таких видах музыкальной деятельности, как: «слушание (воспитание грамотного слушателя), исполнение (пение, игра на музыкальных инструментах); сочинение (элементы импровизации, композиции, аранжировки); музыкальное движение (пластическое интонирование, танец, двигательное моделирование) и др.» [там же, с. 5].

Возможность урока музыки в развитии эмоционального интеллекта обусловлена содержанием данного учебного предмета – музыкальным искусством, которое определяет виды музыкальной

деятельности на уроке. Ученые-музыковеды (Б. В. Асафьев, М. Ш. Бонфельд, М. С. Каган, С. Х. Раппопорт, Б. Л. Яворский и др.), характеризуя музыкальное искусство, отмечали его специфику как самого эмоционального среди других видов искусства. Советско-российский литератор Ю. Б. Боров, занимающийся вопросами теории и истории искусства, писал, что «музыка – это отражение реальной действительности в эмоциональных переживаниях и окрашенных чувством мыслях» [4, с. 544]. Советско-российский музыковед и педагог В. Н. Холопова обозначала, что «в музыкальном искусстве моделируются жизненные эмоции» [14, с. 6]. Советско-российский ученый-музыковед М. Ш. Бонфельд определял, что «вне чувственного воздействия на слушателя музыка как художественная речь мертва» [2, с. 94].

Осознание эмоциональной сущности музыкального искусства обусловило понимание содержания музыки как ее «выразительно-смысловой сущности» [14, с. 187]. По мнению советского психолога Б. М. Теплова, «содержанием музыки выступает эмоциональная сторона психических переживаний: чувства, эмоции, настроения» [11, с. 17]. Так как через эмоции человек познает мир, то ученый приходит к выводу, что «музыка есть эмоциональное познание» [там же, с. 23]. Б. М. Теплов так же утверждал, что через выражение эмоций музыка обладает возможностью отражать содержание гораздо более богатое, чем «только» эмоции. Эмоции связывают музыкальный, или эмоциональный, образ с интеллектуальным или образным немusикальным содержанием, и поэтому «музыка выражает мысли и образы» [там же, с. 17]. Музыкальное познание выступает как процесс оперирования эмоциями (восприятие, градация, переживание, осмысление, обобщение эмоций и т. д.) и, следовательно, музыкальное искусство выступает средством развития эмоционального интеллекта.

Анализируя возможности музыкального искусства в развитии эмоционального интеллекта обучающихся, следует отметить специфическую особенность урока музыки – комплексное влияние музыки на слушателей. «Из всех видов искусств музыка, – отмечал советский музыковед-просветитель Г. А. Орлов, – искусство наиболее активное, властное, агрессивное, ... воздействует на чувства, заставляя само тело слушающего отзываться произвольными движениями» [8, с. 55]. Музыка оказывает огромное влияние на психическое и физиологическое состояние слушателей: обучающиеся испытывают разнообразные эмоциональные состояния (радость, бодрость, грусть, нежность и т. д.), ощущают телесные изменения (пульс, артериальное давление), осознают и дифференцируют переживаемые эмоции.

Обозначенные процессы являются основой для осуществления всех видов музыкальной деятельности на уроках музыки, фундаментом которых выступает восприятие музыки. Советский композитор и педагог Д. Б. Кабалевский отмечал: «Восприятие музыки, вне которого музыка как искусство не существует, – одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний мир учащихся, их чувства и мысли» [6, с. 12].

Восприятие музыки является видовым понятием по отношению к родовому понятию восприятия, которое определяется в философии как «чувственное познание предметов (физических вещей, живых существ) и объективных ситуаций (взаимоотношения предметов, движений, событий)» [7, с. 443]. В психологической науке восприятие выступает как «сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа» [3, с. 74]. В педагогике восприятие – это «познавательный процесс, позволяющий построить единую связную предметную картину, обеспечивающую организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире» [9, с. 225].

Восприятие музыки – это один из видов восприятия сложных звуков, «в процессе которого происходит прием и переработка слуховым анализатором музыкальных звуков» [3, с. 77]. Различные аспекты переработки музыкальной информации обусловлены деятельностью многочисленных мозговых структур, одни из которых обеспечивают восприятие музыки (например, понимание мелодии), а другие опосредуют развитие эмоциональных реакций [3].

По мнению российского музыканта, психолога и педагога В. И. Петрушина, восприятие музыки представляет собой процесс «раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальном произведении композитором и воспроизведенных исполнителем» [10, с. 54]. Русский и советский композитор, музыковед и педагог Б. В. Асафьев утверждал, что в процессе восприятия музыки «мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим» [1, с. 205].

Восприятие музыки выступает в качестве познавательной перцептивной активной деятельности обучающихся, (наблюдения за музыкой), связанной с мышлением, эмоциональной сферой,

воображением, памятью, предшествующим музыкальным опытом. В процессе восприятия музыки происходит исследование обучающимся музыкального произведения, узнавание и различение музыкальной информации, анализ собственного эмоционально-чувственного отношения, т. е. осуществляется своего рода аффективно-когнитивная познавательная стратегия, которая позволяет развивать эмоциональный интеллект субъекта восприятия.

Таким образом, в процессе исследования были определены следующие особенности развития эмоционального интеллекта обучающихся на уроках музыки в условиях общеобразовательного учреждения:

– развитие эмоционального интеллекта младших школьников выступает одной из задач общего музыкального образования, содействует формированию социально значимых личностных качеств и способностей младшего школьника в контексте эмоционального самовыражения и эмоциональной регуляции;

– основным содержанием уроков музыки является переживание и осознание обучающимися специфического комплекса эмоций, выраженных в музыкальном произведении;

– средством развития эмоционального интеллекта выступает музыкальное искусство и его эмоциональное содержание, поскольку постижение музыки способствует обогащению и регуляции эмоционального мира младшего школьника;

– развитие эмоционального интеллекта младших школьников осуществляется в различных видах музыкальной деятельности, основой которых является восприятие музыки;

– восприятие музыки выступает как познавательный процесс, направленный на эмоциональное переживание, дифференциацию и осознание собственных чувств и мыслей обучающимися.

Перспективными направлениями в исследованиях по данной проблеме является анализ и разработка педагогических форм, методов и средств, оптимизирующих развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в условиях общеобразовательного учреждения.

Список литературы

1. **Асафьев, Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев ; ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, 1973. – 142 с.
2. **Бонфельд, М. Ш.** Музыка: язык, речь, мышление (опыт системного исследования музыкального искусства) / М. Ш. Бонфельд. – Москва : Моск. гос. пед. ин-т, 1991. – 125 с.
3. **Большой психологический словарь** / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
4. **Борев, Ю. Б.** Эстетика : в 2 т. Т. 1 / Ю. Б. Борев. – 5-е изд., доп. – Смоленск : Русич, 1997. – 576 с.
5. **Гарскова, Г. Г.** Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения – 99 : 40-летие создания в С.-Петерб. (Ленингр.) ун-те первой в стране лаб. индустр. (инженер.) психологии : тез. науч.-практ. конф., 26–28 окт. 1999 г. / под общ. ред. А. А. Крылова. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 24–26.
6. **Кабалевский, Д. Б.** Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1984. – 206 с.
7. **Новая философская энциклопедия** : в 4 т. Т. 1 / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд ; науч.-ред. совет.: В. С. Степин [и др.]. – Москва : Мысль, 2010. – 744 с.
8. **Орлов, Г. А.** Дерево музыки / Г. А. Орлов ; [предисл. М. Друскина]. – Санкт-Петербург : Сов. композитор ; Вашингтон : Санкт-Петербург. отд-ние, 1992. – 408 с.
9. **Педагогический словарь** : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.
10. **Петрушин, В. И.** О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий / В. И. Петрушин // Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 2 (14). – С. 68–82.
11. **Теплов, Б. М.** Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с.
12. **Федеральная рабочая программа начального общего образования по учебному предмету «Музыка»** : (для 1–4 кл. образоват. орг.) / Ин-т стратегии развития образования. – Москва : [Б. и.], 2023. – 113 с.

13. **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования :** [утв. приказом Минпросвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286]. – Москва : [Б. и.], 2021. – 57 с.
14. **Холопова, В. Н.** Музыка как вид искусства : учебное пособие / В. Н. Холопова. – 4-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Лань : ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2014. – 320 с.

УДК 78.07

Яценко Ирина Анатольевна,
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»,
г. Луганск
yasenkoi018@gmail.com

Воспитание художественно-эстетического вкуса в процессе формирования песенного репертуара эстрадного вокалиста

В статье рассматривается проблема развития музыкально-эстетического сознания личности эстрадного вокалиста в художественно-творческой деятельности, а именно один из существенных вопросов воспитания художественно-эстетического вкуса в процессе формирования песенного репертуара эстрадного вокалиста, который отражает комплекс художественно-эстетических ценностей общества.

Ключевые слова: художественно-эстетический вкус, музыка, художественное образование, песенный репертуар, эстрадный вокалист.

Развитие музыкально-эстетической культуры личности является уникальным отражением развития самой личности и важнейшей целью художественного образования и эстетического воспитания в целом. Музыка является одним из аспектов овладения эстетическим опытом человечества и превращения его в художественно-ценностную сферу. Отсюда одной из главных проблем музыкально-эстетической категории является исследование музыки в его эстетическом отношении к действительности, что подразумевает исследование как наиболее общих вопросов, так и специфических особенностей музыкально-художественной деятельности, в том числе и музыкально-эстетической специфики вокального эстрадного искусства.

Раскрывая образно-эмоциональное содержание в песне, мы наблюдаем, что вокальное искусство эстрады побуждает исполнителя и слушателя познавать музыкально-эстетическую ценность произведения, а именно: особый внутренний мир личности, песня может давать человеку особые силы, делает каждого мужественным, дает верить в жизнь, прекрасное, дает особые чувства и обогащает эмоциональное состояние.

На сегодняшний день в области эстрадного вокального исполнительства издано немало научных разработок, в которых предпринята попытка систематизировать основные вокально-педагогические приемы, навыки вокального искусства, этапы стилевой эволюции вокального исполнительства, раскрыть особенности фонетики национальных языков и сольного пения, выявлены закономерности голосообразования и постановки голоса, широко использованы достижения смежных наук: физиологии, акустики, фониатрии, фонетики, музыкальной психологии.

Об этом свидетельствуют работы В. Конена, В. Медушевского, А. Сохора, И. Хижняка, И. Горвата, Л. Васильевой, А. Мерлина, Ю. Малышева, А. Троицкого, А. Мохонько, А. Баташова, Н. Илларионовой, В. Шацкая, А. Козлова, В. Олендарева, В. Тормахова, Д. Бабич, Т. Шак и др.

Несмотря на достаточное количество научных работ в области музыкальной педагогики, проблематика художественно-эстетической составляющей песенного репертуара эстрадного вокалиста изучена недостаточно ёмко, что и определило актуальность данной статьи.

Целью исследования является изучение проблематики воспитания художественно-эстетического вкуса в процессе формирования песенного репертуара эстрадного вокалиста. Для

систематизации и детального изучения данного вопроса были применены теоретические методы исследования: анализ, синтез, обобщение.

В психологии музыкального восприятия способность эстетического восприятия определяется как умение эмоционально откликаться на образное содержание музыки, переживать и анализировать его. Эта способность проявляется в форме непосредственной эмоциональной реакции слушателя, с одной стороны, и дифференцированного расчлененного слушания музыки, с другой. Такие процессы протекают одновременно и не могут не взаимодействовать друг с другом.

Характерно, что эстетический уровень восприятия одинаково важен для полноценного общения с искусством и для профессионального музыканта, и для любителя музыки. И для одного, и для другого художественное произведение приобретает личностный смысл лишь тогда, когда в нем обнаруживается эстетическая ценность. Одной из специфических особенностей эстетического восприятия является то, что оно может разворачиваться лишь через механизмы осмысления интонационных значений музыки. На первый план здесь выступают интонационно выраженные чувства, образы и переживания человека, которые образуют своеобразный эмоциональный фон общения с музыкальным произведением и являются одновременно конституируемым материалом его восприятия.

Музыкальное восприятие в сознании слушателя строится не в режиме линейной развертки информации, а через очарование красотой музыкального звука. Переживания фазы интонационного высказывания как музыкальной единицы следует рассматривать как операционный элемент в творческом процессе эстетического восприятия. На других, более элементарных уровнях восприятия, специфика его как эстетического феномена теряется или приобретает другую форму.

Сегодня на музыкальной эстраде сосуществуют множество вокальных стилей, манер и направлений, которые интенсивно интегрируют, поэтому этот фактор ярко проявляется в индивидуальной интерпретации современных эстрадных вокалистов. В конце XX – начале XXI вв. произошел новый виток в процессе совершенствования эстрадных вокально-исполнительских техник, что способствовало формированию новых музыкально-эстетических идеалов, а именно стремление к индивидуализации исполнительской манеры (непохожесть, эксперимент, разнообразие).

В ходе исследования проблематики воспитания музыкально-художественного вкуса в процессе формирования песенного репертуара эстрадного вокалиста следует рассмотреть специфику музыкально-исполнительской деятельности эстрадного вокалиста, поскольку подбор репертуара является одним из главных аспектов данного вида творчества.

Таким образом, исполнительская деятельность эстрадного вокалиста – это специально организованная, творчески активная форма самовыражения эстрадного певца, направленная на достижение художественно-звукового результата и его эстетического восприятия. Исполнительская деятельность – это специфическая сфера творческой деятельности вокалиста, она вторична по отношению к творчеству и выступает с ним в неразрывном единстве, отличаясь в то же время своей собственной структурой, содержанием и характером [1].

Исходя из вышеизложенной специфики музыкально-исполнительской деятельности вокалиста-эстрадника следует, что процесс формирования песенного репертуара эстрадного вокалиста должен соответствовать и быть наполнен комплексом художественно-эстетических ценностей, а именно:

1. Моральное воспитание. Песня способствует воспитанию духовности и нравственности, развивает мышление и облагораживают чувства (добра, милосердия, сострадания, долга и т. д.), поэтому важно подбирать произведения с глубоким (не абстрактным) содержанием и яркими образами;

2. Формирование художественного вкуса и эстетического восприятия действительности. Прослушивание или исполнение эстрадных вокальных произведений должно воспитывать художественный вкус, музыкально-исполнительскую культуру эстрадного пения, формировать интерес к искусству в целом. К тому же, в процессе формирования музыкально-эстетического видения мира через творчество, преподаватели закладывают основу отношения будущего исполнителя эстрады к себе как к художнику, творцу и наставнику.

3. Развитие комплекса вокально-исполнительских навыков и музыкальности в целом. Для развития музыкальных навыков и умений важно обращать внимание на правильность певческой осанки, дыхания, позицию звучания голоса, свободное положение гортани, четкую работу артикуляционного аппарата и дикцию, чистоту интонации, равномерность исполнения звуков и их правильную связь и т. д.

В своей работе преподаватель музыки сталкивается с определенными сложностями в процессе подбора репертуара, например:

- необходимость использования в работе качественных фонограмм;
- музыкальный материал не всегда достаточно яркий и насыщенный (мелодика, гармония, интонация);
- нехватка высокохудожественного музыкально-эстетического песенного материала;
- иногда содержание эстрадных произведений не является актуальным, не отвечает современным музыкально-эстетическим потребностям будущих исполнителей эстрады.

Поскольку формирование песенного репертуара эстрадного вокалиста является одним из главных факторов успешного воспитания музыкально-художественного вкуса музыканта, следует придерживаться комплекса характерных критериев (принципов) подбора репертуара, которые способствуют оптимизации данного процесса:

1. Тематизм. Тематика эстрадных вокальных произведений может быть разнообразной, отвечать разным эпохам, стилям и направлениям.

2. Жанровость. Для полноценного профессионального развития в процессе профессионального обучения исполнителя эстрады вокальный репертуар должен состоять из основных разножанровых и разностилевых произведений, например: лирическая песня, гражданственно-патриотическая песня, песня-баллада, шуточная песня, игровая песня, авторская песня, которые также можно дифференцировать песни по отдельным жанрам, в связи с особенностями исполнения (в сопровождении, а *capella*) или в зависимости от бытования произведений (фольклорная направленность, песни призывного характера (гимны, марши) колыбельные, трудовые песни, лирические и т. д.). Подбор песен в разных музыкальных формах, например: вокализ (классические, эстрадные, эстрадно-джазовые), вокальные этюды Ф. Абта, Дж. Конконе, Г. Зейдлера, Г. Адена и др. (используется для развития голоса и вокальной техники), народная песня (а *capella* и с сопровождением, следует обратить внимание на качество обработки, аранжировки, трактовки фольклорного материала), джазовый стандарт, романс, мировой хит и др.

Произведения в стиле ретро, современные эстрадные песни, песни военных времен или на военную тематику, патриотические песни, песни из мюзиклов или кинофильмов, авторские песни являются желанными в репертуаре эстрадного вокалиста.

3. Стилль. Раскрытие стилевого аспекта в эстрадной вокальной музыке является одним из критериев в процессе подбора репертуара. Во время исполнения эстрадного произведения в классе или на концерте вокалист должен стремиться раскрыть художественный замысел композитора, семантическую идею произведения, обогащая его исполнительским замыслом, т. е. своим собственным пониманием, но не нарушая авторского стиля, что является основным показателем грамотной интерпретации песни.

4 Доступность. Важным является соответствие содержания и объема приобретенных знаний возрастным особенностям учащихся, а также имеющимся у них общим знаниям и представлениям. При подборе песенного репертуара следует учитывать техническую доступность и возможность исполнения музыкального произведения конкретным учащимся (необходимо учитывая индивидуальные способности вокалиста: темперамент, вокальные данные и общий уровень музыкальной культуры), а также и доступность восприятия аудиторией, перед которой это произведение будет исполняться. Репертуар должен соответствовать уровню вокально-исполнительского мастерства и способствовать вокально-техническому и художественному развитию певца эстрады. Для обучающегося принцип доступности очень важен, поэтому преподаватель анализирует поэтический и музыкальный тексты, выявляет трудные места, обращает внимание на исполнительский диапазон произведения, мелодико-ритмическое сочетание, удобство голосоведения.

5 Контрастность. Важно отметить, что на процесс формирования эстрадного вокального репертуара имеет влияние и степень эмоциональной чувственности учащегося-вокалиста. Задачей преподавателя является найти и восполнить недостающую эмоциональность будущего вокалиста путем подбора соответствующего репертуара и, наоборот, для активного, эмоционального учащегося репертуар необходимо ограничивать мелодичными вокальными произведениями для того, чтобы он успевал контролировать свои эмоции.

6. Художественная ценность и музыкально-эстетическая значимость. Высокая эмоциональность, смысловая целостность, логичность, музыкальная и текстовая (поэтический текст является первоисточником любого вокального произведения), ценность эстрадного вокального произведения

имеют основополагающее значение в формировании образной и музыкально-эстетической сферы исполнителя. Образное содержание эстрадной песни оптимально раскрывается в процессе художественно-педагогического анализа.

Таким образом, развитие творческой личности эстрадного вокалиста происходит в контексте современных художественно-эстетических преобразований в музыке. Формирование высококультурного песенного репертуара способствует воспитанию художественно-эстетического вкуса эстрадного вокалиста. Придерживаясь комплекса характерных критериев подбора репертуара (тематизм, жанровость, стиль, доступность, контрастность, художественная ценность и музыкально-эстетическая значимость), исполнитель достигает ценностного осмысления музыкальных произведений, что отражает высокий уровень культуры певца в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. **Михайлова, А. И.** Жанровые характеристики современной популярной песни / А. И. Михайлова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 4 (17). – С. 61–65.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аллагулов Артур Минехатович, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор

Амелина Ольга Юрьевна, доцент кафедры графики и дизайна ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», кандидат педагогических наук, доцент

Амиралиев Абутдин Джамалутдинович, доцент кафедры физики и методики преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», кандидат педагогических наук

Атрощенко Анна Михайловна, доцент кафедры философии, биоэтики и истории медицины и социальных наук ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет», кандидат экономических наук

Бавыка Татьяна Васильевна, старший преподаватель кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Барabanова Виктория Сергеевна, студент института художественного образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Батаева Людмила Александровна, доцент кафедры искусств и инновационного дизайна ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Бахмач Анастасия Сергеевна, ассистент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Белых Татьяна Васильевна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Бирюков Михаил Юрьевич, доцент кафедры дополнительного образования детей и взрослых ИМХО имени Джульетты Якубович ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Будник Нина Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Василенко Наталья Афанасьевна, заведующий кафедрой естественно-математических, технических дисциплин и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала) ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат физико-математических наук, доцент

Галой Наталья Юрьевна, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат психологических наук

Гарашкина Наталья Владимировна, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», доктор педагогических наук, профессор

Гаспаров Артем Александрович, аспирант кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Гац Ирэн Юрьевна, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», доктор педагогических наук, доцент

Гладилина Анастасия Александровна, учитель истории и обществознания АНОО «Частная школа "Вектор"», студент магистратуры гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Гладких Иван Георгиевич, преподаватель кафедры психологии и педагогики ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России»

Говорухина Галина Владимировна, доцент кафедры менеджмента в образовании КАУДПО «Алтайский институт развития образования имени Адриана Митрофановича Топорова», кандидат социологических наук, доцент

Горбенко Ирина Александровна, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат психологических наук, доцент

Горбулич Галина Валентиновна, доцент кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Гусейнов Али Зульфигарович, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», кандидат педагогических наук, доцент

Дрепина Ольга Борисовна, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Евтушенко Илья Владимирович, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, доцент

Емельянова Марина Николаевна, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Ефимова Елена Алексеевна, старший методист Музея истории детского движения ГБОУ города Москвы «Воробьевы горы», кандидат педагогических наук

Жданов Сергей Александрович, профессор кафедры конституционного права и историко-правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля», кандидат технических наук, доцент

Жданова Ольга Сергеевна, проректор по воспитательной работе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор экономических наук, доцент

Замиралова Ольга Валентиновна, старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Захарищева Марина Алексеевна, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко», доктор педагогических наук, профессор

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор

Золотова Анна Дмитриевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент

Исмагилова Дарья Викторовна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Кирмач Галина Анатольевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Киселева Галина Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Кобец Максим Александрович, начальник учебной части – заместитель начальника военного учебного центра ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет»

Козлов Иван Иванович, доцент кафедры философии, директор Центра кинопедагогики и медиакультуры, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат философских наук

Колобкова Анастасия Анатольевна, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», кандидат педагогических наук, доцент

Коломойцев Юрий Алексеевич, старший преподаватель кафедры музыкального образования Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Кондратенко Анна Павловна, директор Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Коноплева Елена Леонидовна, доцент кафедры философии, биоэтики и истории медицины и социальных наук ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет», кандидат медицинских наук

Кравчишина Елена Александровна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Кудинова Юлия Валерьевна, доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», кандидат исторических наук

Лаврентьева Зоя Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук

Лисович Вера Николаевна, преподаватель кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского», кандидат педагогических наук

Логвиненко Анастасия Юрьевна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Логина Наталья Владимировна, ассистент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, аспирант кафедры славистики, общего языкознания и культуры коммуникации ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Максименко Анна Анатольевна, доцент кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки», кандидат филологических наук

Малькова Марина Александровна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Махинова Майя Викторовна, доцент кафедры теории, методики и истории физической культуры ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», кандидат педагогических наук, доцент

Меркушина Юлия Валерьевна, ассистент кафедры рисунка и живописи ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Михайлова Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Мкртчян Давид Мельсович, методист отдела развития кадетского движения ГБОУ ДПО Московский центр воспитательных практик Департамента образования и науки г. Москвы

Молодцова Наталья Геннадьевна, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат психологических наук, доцент

Новикова Ольга Васильевна, старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Павельева Ирина Николаевна, доцент кафедры рисунка и живописи ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», кандидат педагогических наук

Панина Людмила Юрьевна, доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Петренко Мария Вячеславовна, старший преподаватель кафедры педагогики, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Петруня Ольга Михайловна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат медицинских наук

Подымова Людмила Степановна, заведующий кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

Присяжная Татьяна Викторовна, воспитатель ГКДОУ «Детский сад комбинированного вида № 327 городского округа Донецк» Донецкой Народной Республики

Савченко Елена Павловна, доцент кафедры индоевропейских и восточных языков ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», кандидат филологических наук, доцент

Самохина Наталья Николаевна, профессор кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент

Санченко Евгения Николаевна, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент

Сапога Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры хореографии ГОУК ВО «Волгоградский институт искусств и культуры»

Семенов Семен Михайлович, студент 2 курса социологического факультета ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

Семенова Инна Ивановна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Семенова Юлия Александровна, доцент кафедры социологии молодежи ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», кандидат социологических наук

Серженко Елена Валерьевна, старший преподаватель кафедры физической культуры ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Сизова Евгения Сергеевна, магистрант кафедры педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

Скрябина Дарья Юрьевна, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет», докторант, кандидат педагогических наук, доцент

Соколова Марина Геннадьевна, заведующий кафедрой философии, биоэтики и истории медицины и социальных наук ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет», кандидат философских наук, доцент

Ткачева Юлия Геннадиевна, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Турянская Ольга Федоровна, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор

Тюлина Анастасия Сергеевна, преподаватель кафедры теории и истории государства и права ФГБОУ ВО «Воронежский институт МВД России»

Фатеева Анна Владимировна, студент 4 курса гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Фрольцов Артём Викторович, преподаватель кафедры хореографии ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

Харитоновна Елена Юрьевна, заведующий кафедрой индоевропейских и восточных языков ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», кандидат филологических наук, доцент

Харченко Сергей Яковлевич, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» доктор педагогических наук, профессор

Хорошевская Ирина Владимировна, директор Института профессионального развития, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Частоедова Анна Юрьевна, доцент кафедры теории, методики и истории физической культуры ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», доцент

Челпаченко Татьяна Викторовна, начальник отдела научных исследований, профессор кафедры педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор

Черныш Олег Александрович, ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала) ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Шевцова Мария Александровна, заведующий кафедрой английского языка ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Эльдарбиева Сапият Ахмедовна, старший преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и методики преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»

Юргайте Евгения Александровна, старший преподаватель кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Яценко Ирина Анатольевна, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат искусствоведения

Научное издание

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке:
современные вызовы и стратегические направления»
(г. Луганск, 4–5 декабря 2024 г.)

Авторы материалов несут полную ответственность за подбор, точность предоставленных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных, а также за то, что материалы не содержат закрытой информации, запрещенной к открытой публикации.

Под общей редакцией – **И. И. Семенов**
Редакционная коллегия
О. В. Зинченко, Г. А. Кирмач,
М. А. Малькова, О. Ф. Турянская
Дизайн обложки – **Н. С. Брюховецкая**
Компьютерная верстка – **Т. А. Ковалева**

Подписано в печать 18.11.24. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60*84/8. Усл. печ. л. 27,9
Тираж 100 экз. Заказ № 94

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство «ЛГПУ»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/Ф: +7-857-258-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru

Издатель:
Индивидуальный предприниматель Орехов Дмитрий Александрович
291002, г. Луганск, пер. 1-Балтийский, 31
Контактный телефон: +7(959)138-82-68
E-mail: nickvnu@knowledgepress.ru