Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**
Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 17.12.2019 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №50 . Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя.

© «Гуманитарные науки», 2019 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 4 (48) / 2019

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



PRIMUS INTER PARES
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 11 от 27 ноября 2019 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор.*

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Head of the Department of Pedagogical Mastery Teachers of Lower Grades and Educators of Preschool Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Phycology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В. **8**

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛУЗМАН А. В., ГЛУЗМАН А. А.

Университетское образование в Китайской Народной Республике: опыт системного анализа..... **10**

АВРАЛЕВ Н. В., ЕФИМОВА И. Н., МАКОВЕЙЧУК А. В.

Влияние технологий педагогического проектирования образовательного пространства на конкурентоспособность вуза в условиях глобализации..... **21**

PADALKA O.

Innovative Model of Development of National Education..... **28**

ДОНЕНКО Н. Н.

Значение дидактического наследия Фаддея Успенского..... **34**

БЕЛЕНЦОВ С. И.

Развитие детской активности в трудах немецкого педагога Генриха Шаррельмана..... **37**

ПЕРЕВЕРЗЕВ М. В.

Традиции высшего образования Швейцарии в сфере гостиничного и туристического бизнеса..... **45**

ШИНТЯПИНА И. В.

Вокальное творчество крымских композиторов в современном исполнительском репертуаре..... **58**

DELVIG N. A., REDKINA L. I.

The Preconditions of Maritime Educational Establishments Foundation and Development in Novorossiysk Province in the 19th century..... **62**

ИСАЕВ А. А.

Игровое моделирование как средство профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности..... **66**

КОЗЫРЕВА О.А.,

Теоретико-методологическое обеспечение адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования..... **72**

МИРОШНИКОВ О. А., МОРЕНКО Е. А.

Роль природного фактора в воспитательном процессе..... **79**

ЧАПЛАЕВА Л. Г.

Особенности эстетического воспитания подростков..... **84**

ТКАЧЕНКО С. В.

Конкурс профессионального мастерства WorldSkills как инструмент подготовки конкурентоспособного специалиста..... **87**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

КОЛЕГОВ А. Л.

Применение кроссфита в физической подготовке сотрудников органов внутренних дел..... **91**

БОГАТЫРЕВА Ю. И., ПРИВАЛОВ А. Н., РЕБРОВА И. Ю.

Организация взаимодействия выпускающей кафедры с потенциальными работодателями **98**

РЫБАКОВА Г. Р., КЛОЧКОВ В. П., КРОТОВА И. В., МАЛЬКОВА Н. В.

Анализ современных подходов к моделированию учебной информации..... **104**

SELEZNYOVA N. YE.

Foreign Internships as Part of the System of Foreign Language Teacher Training..... **110**

АНТОНЕНКО М. Ю., СМИРНОВА Н. Б.

Педагогические условия формирования профессиональных

компетенций будущего преподавателя художественной школы в процессе изучения декоративной живописи…….. **115**

ИВАНОВА Е. Н., ЛОБУРЕВА М. Е.

Диагностика состояния готовности студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности со старшеклассниками посредством социально-педагогических проектов…… **119**

ХРУЛЕВА А. А.

Высшее образование и цифровое обучение……... **123**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ГОРБУНОВА Н. В., МАМОНЬКО О. В., ГЛУЗМАН Я. А.

Моделирование практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования **127**

ГОЛУБЕВА С. А., ЧАРКИНА Н. В.

Исследование уровня развития речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития….. **133**

ДАВЫДОВА Л. Н., ФИРСОВА М. А., ФИРСОВ К. Н.

Теоретико-методологический анализ сущности, содержания и особенностей агрессивного поведения личности…… **139**

ЖУЛИНА Г. Н., РОМАНОВА Л. М.

Психолого-педагогическое и правовое сопровождение межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков…… **144**

ЗАЛЕВСКАЯ Я. Г.

Методы развития Я-концепции: анализ проблемы и современное состояние ……. **153**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

БУРА Л. В.

Формирование имиджа современного педагога: психологический аспект…… **157**

ВАСИЛЕНКО И. Ю., СУЛТАНОВА И. В.

Внедрение метода визуализации в образовательный процесс в вузе **161**

НАУМОВА Т. В.

Обучение дошкольников навыкам психомоторной саморегуляции в информационно-образовательной среде…… **167**

ЛУЧИНКИНА А. И., ПЕТРОВСКАЯ М.-Н.

Социально-психологический портрет геймера……... **174**

НАШИ АВТОРЫ……..... **179**

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V...... **8**

HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

GLUZMAN A. V., GLUZMAN A. A.

University Education in the People's Republic of China: Experience of System Analysis..... **10**

AVRALEV N. V., EFIMOVA I. N., MAKOVEYCHUK A. V.

The Influence of Technologies of Pedagogical Design of Educational Space on the Competitiveness of the University in the Context of Globalization..... **21**

PADALKA O.

Innovative Model of Development of National Education..... **28**

DONENKO N. N.

The Significance of the Didactic Heritage of Thaddeus Uspensky..... **34**

BELENTSOV S. I.

The Development of Children's Activity in the Writings of the German Teacher Heinrich Charrelmann..... **37**

PEREVERZEV M. V..

Traditions of Swiss Higher Education in the Hotel and Travel Industry..... **45**

SHINTYAPINA I. V.

Vocal Creativity of Crimean Composers in a Modern Performing Repertoire..... **58**

DELVIG N. A., REDKINA L. I.

The Preconditions of Maritime Educational Establishments Foundation and Development in Novorossiysk Province in the 19th century..... **62**

ISAEV A. A.

Game Modeling as a Means of Students' Professional Readiness for Pedagogical Activity..... **66**

KOZYREVA O. A.

Theoretical and Methodological Support of Adaptively Productive Opportunities of Personality Development in the System of Continuing Education..... **72**

MIROSHNIKOV O. A., MORENKO E. A.

The Role of the Natural Factor in the Educational Process..... **79**

CHAPLAEVA L. G.

Features of Aesthetic Education of Adolescents..... **84**

TKACHENKO S. V.

WorldSkills Professional Skills Competition as a Competitive Training Tool..... **87**

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS

KOLEGOV A. L.

The Use of Crossfit in the Physical Training of Employees of the Internal Affairs Department... **91**

BOGATYREVA YU. I., PRIVALOV A. N., REBROVA I. YU.

Organization of Interaction of the Graduating Department with Potential Employers..... **98**

RYBAKOVA G. R., KLOCHKOV V. P., KROTOVA I. V., MALKOVA N. V.

Analysis of Modern Approaches to Modeling Educational Information... **104**

SELEZNYOVA N. YE.

Foreign Internships as Part of the System of Foreign Language Teacher Training..... **110**

ANTONENKO M. YU., SMIRNOVA N. B.

Pedagogical Conditions for the Formation of Professional Competencies of a Future Teacher of Art School in the Process of Studying Decorative Painting….. **115**

IVANOVA E. N., LOBUREVA M. E.

Diagnostics of Students' Readiness for Sport and Health Activities with High School Students through Social and Pedagogical Projects….. **119**

KHRULEVA A. A.

Higher Education and Digital Learning…… **123**

INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

GORBUNOVA N. V., MAMONKO O. V., GLUZMAN YA. A.

Modeling of Practical Training of Future Teachers for the Design of Correctional and Developmental Environment of Inclusive Education **127**

GOLUBEVA S. A., CHARKINA N. V.

Study of the Level of Speech Development of Children with Speech Development Retardation… **133**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

DAVYDOVA L. N., FIRSOVA M. A., FIRSOV K. N..

Theoretical and Methodological Analysis of the Essence, Content and Characteristics of Aggressive Personality Behavior……. **139**

ZHULINA G. N., ROMANOVA L. M.

Psychological, Pedagogical and Legal Support of Interpersonal Relationships of Delinquent Adolescents with Peers……. **144**

ZALEVSKAYA YA. G.

Methods for the Development of Self-Concept: Analysis of the Problem and Current Status…….. **153**

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

BURA L. V.

Formation of the Image of a Modern Teacher: Psychological Aspect……. **157**

VASILENKO I. YU., SULTANOVA I. V.

Implementation of the Visualization Method in the Educational Process at University……. **161**

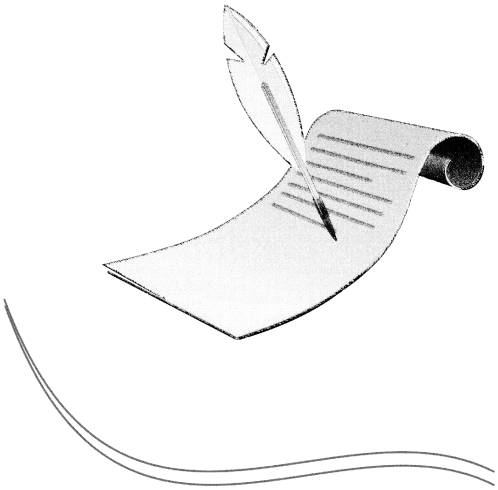
NAUMOVA T. V.

Training the Skills of Psychomotor Self-Regulation of Preschoolers in the Information and Educational Environment…….. **167**

LUCHINKINA A. I., PETROVSKAYA M.-N.

Social and Psychological Portrait of a Gamer……. **174**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Предлагаем вашему вниманию четвертый номер журнала «Гуманитарные науки», изданный в год 75-летнего юбилея Гуманитарно-педагогической академии – первого учебного заведения на Южном берегу Крыма.

Настоящий выпуск журнала «Гуманитарные науки» содержит статьи ученых, специалистов-практиков и молодых исследователей, чьи научные интересы связаны с отечественным и зарубежным педагогическим опытом: образовательными технологиями, инклюзивным обучением, организацией психолого-педагогической среды в учебных заведениях разных уровней образования.

По сложившейся традиции журнал открывает рубрика «*История, теория и методология педагогического образования*». Эта рубрика объединяет статьи, в которых образовательный процесс рассмотрен в диахроническом и в синхроническом аспектах, благодаря чему можно осмыслить все сложные механизмы становления педагогической деятельности – как отечественной, так и других стран – Китая и Швейцарии, занявших в последние десятилетия лидирующие позиции в подготовке специалистов в области информационно-технического обеспечения и в сфере услуг.

Происходящие в мировом социально-экономическом пространстве изменения предопределяют целый ряд требований к современному образованию, среди которых одним из ключевых является совершенствование содержания образования и форм практической подготовки специалистов в различных сферах профессиональной деятельности. Этому вопросу посвящены статьи, вошедшие в рубрику «*Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития*».

Авторы статей отмечают, что подготовка специалиста-профессионала, обладающего

необходимыми компетенциями и личностными качествами, – одна из приоритетных задач на пути модернизации отечественного образования. Успешной профессиональной деятельности будущего специалиста может способствовать взаимодействие учебных заведений с региональными предприятиями с целью реализации новых профилей образования на основе преемственности содержания и технологий образования.

Модернизация российского общества предусматривает формирование коррекционно-развивающей среды как актуального вектора современного образовательного процесса. Обозначив проблему совершенствования инклюзивного образования, государство тем самым выдвинуло ряд первоочередных задач перед высшей школой, которые во многом определяют уровень сформированности профессиональной инклюзивной компетенции выпускников вуза и их готовности осуществлять профессиональную деятельность в инклюзивной среде.

Тема формирования профессиональной инклюзивной компетенции раскрывается авторами статей из рубрики «*Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы*». Исходя из собственного опыта работы в инклюзивной образовательной среде, исследователи предлагают модель подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования. Профессиональная инклюзивная компетенция должна послужить основанием для своевременной дифференциальной диагностики, оказания качественной коррекционно-развивающей помощи детям и выбора адекватных методов ранней реабилитации.

Организация педагогической коммуникации невозможна без учета психовозрастных особенностей обучающихся. Авторы статей, вошедших в рубрики «*Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки*» и «*Психологическое сопровождение образовательной среды*», демонстрируют эффективность должного уровня психологического консультирования и сопровождения участников образовательного процесса. С учетом результатов, полученных в ходе теоретико-методологического анализа экспериментальной и практической деятельности, авторами подчеркивается коррелирующее значение когнитивной деятельности человека с его внешними и внутренними стимулами и социальной активностью. Наблюдения исследователей над формами делинквентного поведения подростков могут быть использованы в при организации коррекционной работы, направленной на разрешение разного рода институциональных проблем на личностном уровне обучающихся и выстраивание здоровых межличностных отношений как необходимого условия организации учебно-воспитательного процесса.

Уверен, что размышления авторов статей об актуальных вопросах в области педагогики и психологии будут интересны как специалистам сферы образования, так и широкому кругу читателей.

Благодарю всех авторов статей за проделанную работу и желаю коллегам научных успехов в следующем году!

С уважением,
главный реактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым

Александр Глузман

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. Глузман, А. А. Глузман

УДК 371.49

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

Статья написана по результатам семинара «Международное сотрудничество российских и китайских вузов» в рамках Первой международной летней школы китайского языка в Пекинском педагогическом научно-исследовательском институте (Люйтун, август-сентябрь 2019 года)

Система высшего образования Китайской Народной Республики (КНР) стала предметом ряда исследований: накоплен достаточный объем информации о содержании, структуре и функциях подготовки специалистов, особенностях многоуровневой системы подготовки кадров, организации учебного процесса и последипломного повышения квалификации, а также выделены тенденции развития высшего образования в Китае. Изменения, которые произошли в системе высшего образования, освещены в трудах Ду Яньянь, Ли Яньхуэй, Мэй Ханьчэн, Ма Ваньхуа. На русском языке известна книга «Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI веков: сравнительный анализ (отв. ред. Н. Е. Боревская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань)» [1].

Однако системных исследований высшей школы Китая, включающих анализ истории, современного состояния и перспективы развития университетского образования, выполнено немного. Именно недостаточность информации о современных университетах Китая, перспективах их развития в контексте современных реформ обуславливают актуальность данной статьи.

Высшее образование в Китае имеет многолетние традиции. Первое же высшее учеб-

ное заведение, отвечающее современным представлениям о высшей школе, было открыто в 1895 году в Тяньцзине. Речь идет о Западной исследовательской школе Бэйян, которая позже была реорганизована в Университет Бэйян.

В том же году в Шанхае начинает работу Общественная школа Наньян, в структуру которой входили средняя школа, педагогический колледж и школа иностранных языков. На базе Общественной школы Наньян был основан Шанхайский университет транспорта – одно из ведущих учебных заведений, выпускающих первоклассных специалистов-инженеров. Высокие рейтинги Шанхайского университета транспорта закрепили за ним имя «Массачусетского технологического института Востока».

В 1898 году в Пекине открыт первый национальный университет Китая – Пекинский имперский университет. В нем соблюдена образовательная традиция древней «Академии сынов государства». Позже на протяжении нескольких десятилетий Пекинский императорский университет будет конкурировать за звание первого университета Китая с Уханьским университетом, история которого восходит к открытому 1893 году Чжан Чжидуном Институтом Цзыцян.

Сегодня многие университеты Китая имеют более чем вековую историю: Тяньцзиньский университет (1895), Шанхайский и Сианьский университет транспорта (1896), Чжэцзянский университет (1897), Пекинский университет (1898), Шаньсийский университет (1902), Нанкинский университет (1902), Фуданьский университет (1905), Университет Тунцзи (1907) и Университет Цинхуа (1911). Свой путь развития получили Национальный центральный университет и Национальный университет Цин Хуа, функционирующие на Тайвань после событий гражданской войны в Китае.

После образования Китайской Народной Республики происходят изменения в системе образования: правительство предпринимает меры по повышению уровня образования всего населения. Если еще в середине прошлого столетия около половины населения оставались неграмотными, в начале 90-х годов XX века, согласно статистическим данным, только 5 % населения имели документ о высшем образовании и примерно 10 % не имели никакого образования, то сегодня все дети получают среднее образование и многие из них планируют продолжить обучение в университетах страны.

В 2019 году Министерство образования КНР объявило, что Китай создал крупнейшую в мире систему высшего образования; за последние семь десятилетий валовой коэффициент зачисления в вузы вырос с 0,26 % в 1949 году до 48,1 % в 2018 году. Профессиональное образование достигло значительного прогресса, дав образование и высокую квалификацию 270 млн специалистам за этот период [2].

В соответствии с «Проектом 211», инициируемым Министерством образования Китая, были определены ведущие университеты, которые получили право готовить специалистов для экономической и социальной сфер страны. Проект задействовал 100 лучших вузов, уровень предоставления образовательных услуг в которых отвечает современным мировым стандартам. Название проекта определяет количество университетов-участников (100) и актуализирует современность поставленных перед ними задач – задачи XXI века.

На сегодняшний день в Китае реализуется еще один проект, начатый 4 мая 1998 году в связи с празднованием столетия Пекинского университета и инициированный бывшим президентом КНР Цзян Цзэминем. В названии «Проекта 985» зафиксировано начало его реализации: 98-й год, 5-1 месяц. 9 университетов, принимающих участие в проекте, выполняют задачу по изменению организации образовательного процесса согласно диктуемым временем социально-экономическим требованиям. Проект предусматривает сотрудничество местных правительств с органами образования, благодаря которому данные учебные заведения должны стать не только ведущими университетами Китая, но и выйти на мировой уровень [3; 4].

В 1998 году по аналогии со всемирно известными объединениями престижных вузов (Группа «Рассел» в Великобритании, «Группа восьми» в Австралии и «Лига Плюща» в США) была создана «Лига С9», представляющая собой альянс из 9 ведущих университетов страны, целью которой стало продвижение сложившейся в Китае системы высшего образования. Лига объединила Фуданьский университет, Харбинский политехнический университет, Нанкинский университет, Пекинский университет, Шанхайский университет транспорта, Университет Цинхуа, Научно-технический университет Китая, Сианьский университет транспорта и Чжэцзянский университет. На их долю приходится 3 % исследователей страны, 10 % государственных исследовательских расходов и 20 % академических публикаций. По цитируемости статей и количеству патентов на изобретения Китай на третьем месте после Америки и Японии.

В 2017 году в континентальном Китае насчитывалось 2 914 колледжей и университетов, в которых обучалось более 26,5 млн студентов. В 2018 году университеты окончили 7,9 млн китайских студентов, что более чем в восемь раз превышает число выпускников двадцатилетней давности.

Многие университеты Китая входят в международные рейтинги. По состоянию на 2018 год страна занимает второе место в мире по количеству лучших университетов согласно Academic Ranking of World Universities.

Кроме мировых рейтингов в Китае существует ряд национальных университетских рейтингов:

– рейтинг китайских университетов (автор Ву Шулянь) – рейтинг университетов материкового Китая;

– CUAA – ежегодный рейтинг университетов Китая, публикуемый Ассоциацией выпускников китайских университетов (Chinese Universities Alumni Association, CUAA), считается одним из самых авторитетных рейтингов университетов в стране.

– Netbig – рейтинг университетов материкового Китая от интернет-компании Netbig, составлялся ежегодно с 1999 по 2013 год.

В табл. 1 представлены ведущие университеты Китая, которые в системе высшего образования являются лидерами в стране и в каждом из ее регионов.

Система высшего образования в Китае представлена несколькими типами вузов:

– национальными, находящимися во введении Министерства образования КНР;

– национальными, которые находятся во введении других министерств (например, сельского хозяйства, обороны и т.д.);

– провинциальными (общественными) вузами, которые находятся во введении провинции или автономного округа;

– муниципальными (общественными), управление которыми осуществляется муниципальной властью;

– частные или независимые, управляемые частными лицами или представителями от предприятий или учреждений;

– международные (совместные вузы), управление которых осуществляется представителями университетов иностранных государств [9].

Уровень высшего образования коренных китайцев в какой-то мере зависит от географического расположения учебного заведения и условий для проживания студентов. Таким образом, образовательная политика государства влияет на размещение сети учебных заведений в:

– городах центрального подчинения: Пекине, Чунцин, Шанхае, Тяньцзинь;

– провинциях: Аньхой, Фуцзянь, Ганьсу, Гуандун, Гуйчжоу, Хайнаннь, Хэбэй, Хэйлунцзян, Хэнань, Хубэй, Хунань, Цзянсу, Цзянси, Гирин, Ляонин, Цинхай, Шаньси, Шаньдун, Шэньси, Сычуань, Юньнань, Чжэцзян;

– автономных районах: Гуанси, Внутренней Монголии, Нинся, Синьцзян, Тибете;

– специальных административных районах: Гонгконге, Макао.

Кроме 10 самых известных и ведущих китайских университетов существуют 35 ведущих университетов «Проекта 985» материк

Таблица 1.

Общие сведения о ведущих университетах Китая

Университет, год основания	***Рейтинг***	***Направления подготовки, отделения, факультеты***	***Количество студентов,***	***Количество преподавателей***
Пекинский университет (Бэйда) (Peking University). г. Пекин Основан в 1898 году. Площадь – 274 га	№ 1(2) в Китае, № 52 (55) в мире. Достижения ученых университета: – обнаружена огромная черная дыра из ранней Вселенной – ярчайший квазар массой в 12 миллиардов Солнц (2015 г.); – открыта аллотропная разновидность углерода – пентаграфен; – разработаны коллоидные тестовые полоски для ранней диагностики инфаркта миокарда; – обнаружен ген 5-HTA1, который имеется не у всех («ген одиночества», обладатели 5-HTA1 на 20% чаще оставались одинокими (2014 г.); – напечатан позвонок, который затем использовался в качестве импланта. Первая в мире успешная имплантация позвонка, напечатанного на 3D-принтере, была проведена с помощью ученых университета. *Членство:* Association of Pacific Rim Universities (APRU); International Alliance of Research Universities (IARU); International Forum of Public Universities (IFPU)	Более 200 научно-исследовательских институтов, 2 мировых научных центра. Ведущие направления подготовки специалистов: области высоких технологий, инженерии, медицины и биологии, международные отношения, языкознание, история, социология, философия, экология, геология, юриспруденция и право, административное управление, менеджмент. 5 отделений: естественных, гуманитарных и социальных наук, а также медицинское и информационно-инженерное отделение, на основе которых работают 47 факультетов и научно-исследовательских институтов. Обучение по 105 бакалаврским, 257 магистерским и 228 докторским программам. На сегодняшний день Peking University сотрудничает с 200 вузами в 50 странах мира. Подписаны партнерские соглашения с 12 учебными заведениями, среди которых числится Высшая школа экономических и коммерческих наук (Франция), Школа управления Отто Байсхайма (Германия), Бизнес-школа ESADE (Испания), Школа бизнеса Шулич (Канада), Школа бизнеса им. МакКомба (США), Школа бизнеса им. Майкла Фостера (США), Школа профессиональной подготовки при Колумбийском университете (США), Сингапурский национальный университет (Сингапур), Высшая школа бизнеса при Сеульском национальном университете, Высшая школа бизнеса при Университете Йонсей, Школа менеджмента при Тайваньском университете, Graduate School of International Corporate Strategy (Япония)	Около 60 тысяч студентов, из них 15% – иностранцы из 80 стран мира	Около 5 000 преподавателей: 1 488 профессоров, 1889 доцентов, среди которых: 53 члена Академии наук КНР (CAS), 7 членов Инженерной Академии (CAE) и 14 членов Академии Третьего мира (TWAS)

Университет Цинхуа (Tsinghua University). г. Пекин. Основан в 1911 году. Площадь – 350 га	№ 2(1) в Китае, № 58 (49) в мире. Один из лучших вузов, имеет авторитетнейший преподавательский состав и предлагает лучшие условия для обучения и проживания студентам. Среди 170 000 выпускников – нынешний президент КНР Hu Jintao, Chen-Ning Yang и Tsung-Dao Lee – Нобелевские лауреаты в области физики и др.	16 институтов (механической инженерии, информационных технологий, искусства и дизайна, ядерных технологий), 56 факультетов и 38 специальностей: биомедицинская техника, гидроэнергетика, деловое администрирование, информационная электроника, прикладная математика, полимерные технологии, промышленные биотехнологии, деловое администрирование и бухгалтерский учет, деловое администрирование и управление информацией и информационные системы, художественный дизайн, журналистика и коммуникация, изящные искусства, инженерная защита окружающей среды, история искусств, китайский язык и литература, Математика и прикладная математика, материаловедение и технологии, машиностроение и автоматизация, полимерные материалы и технологии, природообустройство и др.	26 000 студентов, из них 3000 студентов из 114 стран мира	Более 4000 преподавателей, из них 1142 профессора и 1079 доцентов, в т.ч. 37 членов Академии наук и 32 члена Академии инженерных наук
Чжэцзянский университет (Zhejiang University) (ZJU) г. Ханчжоу. Основан в 1897 году. Площадь – 113 га В 180 км от Шанхая.	№ 3 в Китае, № 197 в мире. Более 100 высокотехнологичных предприятий, 7 самостоятельных кампусов, 14 государственных лабораторий национального уровня, 5 инженерных исследовательских центров стратегического характера, 7 больниц национального уровня, Международный институт нанотехнологий	7 глобальных академических факультетов-отделов и 36 колледжей (кафедр): 12 направлений: 112 специальностей для бакалавров, 317 – для аспирантов и 283 – для докторов. Специальности: менеджмент науки и техники, конституционное и административное право, математика, химия, машиностроение, материаловедение и инженерия, энергетика и техник, теплофизика, электротехника, гражданское строительство, оптическая инженерия, коммуникационные и информационные системы, управление наукой и инженерией, биомедицинская инженерия (инфекционные заболевания, педиатрия, хирургия (экстраординарная), онкология), использование сельскохозяйственных ресурсов, садоводство, защита растений, специальное экономическое животноводство	45 900 студентов из которых более 15% - иностранцы, из них 5 800 студентов дневной формы обучения.	3 600 педагогов, в том числе 1552 профессора, из них 16 академиков Академии наук Китая, 19 академиков инженерной академии, 85 национальных ученых
Шанхайский Транспортный (Цзяотун) университет (Shanghai Jiao Tong University). г. Шанхай Основан	№4 в Китае, № 153 в мире. Сотрудничает с более чем 150 вузами из 30 стран мира. Выпускниками являются более ста известных деятелей науки, включая 3 Нобелевских лауреатов, которые сотрудничают с университетом. Более 100 000 выпускников, среди которых Jiang Ze-Min, бывший президент Ки-	Специальности: авиационно-космическая техника, ядерная техника и ядерные технологии, кораблестроение и морская инженерия, машиностроение и автоматизация, транспорт и перевозки, тепловая энергия и энергетика, оптическая информатика и технологии, автоматизация, химическое машиностроение и технологии, гражданское строительство, архитектура, художественный дизайн, промышленный дизайн, коммуникация, компьютерные науки и технологии, разработка программного обеспечения, информационная инженерия, информационная безопасность, биомедицинская инженерия, биоинформатика, био-	38 000 студентов, из них 5000 – иностранцы	Более 5000 преподавателей, из которых 1420 профессоров: из них 15 членов Академии наук и 20 членов

в 1896 году. Площадь – 230 га	тая. Более 200 членов Китайской Академии Наук и Китайской Инженерной Академии являются выпускниками университета	технология, животные биотехнологии, растительные биотехнологии, фармация, прикладная математика, химия, физика, теоретическая механика, экономика, финансовое дело, юриспруденция, международная экономика и торговля, материаловедение, китайский язык, английский язык, немецкий язык, японский язык, управление коммунальными предприятиями, управление радио- и телевещанием, ресурсы и охрана окружающей среды, электрическая инженерия и автоматизации, электронные науки и технологии, охрана окружающей среды и техническая экология, пищевая отрасль и техника пищевой промышленности, хозяйственное управление, организация промышленного производства.		Инженерной Академии наук
Нанкинский университет (Nanjing University) г. Нанкин. Известен с 258 года. Основан в 1902 году. Площадь – 52 га	№ 5 (7) в Китае, № 120 (159) в мире. Взаимодействует с более 200 университетами из 70 стран мира	3 кампуса, 127 институтов, 96 исследовательских центров, 28 высших школ. 87 бакалаврских и 162 программы для получения степени магистра или доктора. Основные направления: искусство, гуманитарные науки, инженерное дело и технологии, науки о жизни и медицина, естественные науки, социальные науки и менеджмент, математика, физика, химия, информатика. Более 100 специальностей, среди которых: химия, физика, астрономия, биотехнологии, науки об атмосфере, прикладная метеорология, геология, электронная технология, бухгалтерский учет, кибернетика, менеджмент, китайский язык и литература, история, изобразительное искусство и театр, медицина (стоматология, иммунология, гинекология, педиатрия, патология)	33,500 студентов, из них 6% – иностранцы.	2500 преподавателей, из них 27 академиков Академии наук, из них 3 академика Академии Инженерных наук.
Фуданьский университет (Фудань) (Fudan University). г. Шанхай Основан в 1905 году. Площадь – 250 га	№ 6 (5) в Китае, № 103 (40) в мире. Взаимодействует с 150 вузами из 30 стран мира	4 кампуса, в т.ч. 3 зарубежные кампуса в Швеции, Японии и Сингапуре. 73 бакалаврских и 243 магистерских программы.17 институтов и 70 разнопрофильных факультетов, в которые входит множество направлений: деловой китайский язык, философия и культура, профилактическая медицина, китайская медицина, фармацевтическое дело, право и международная политика, международные финансы и отношения, электротехника и автоматизация, химия и физика, невралгия, хирургия. Специальности: экономика и менеджмент, иностранные языки и литература, медицина, в т.ч. традиционная китайская, точные и гуманитарные науки, информатика и	60 000 студентов, в том числе 15% – иностранных студентов	3000 преподавателей из них 1500 профессоров, в том числе 38 членов Китайской Академии наук

		технология, биотехнологии, финансы, журналистика, юриспруденция, менеджмент в туризме, рекламное дело, химия, биологические наук, деловое администрирование, коммуникация, электротехника и ее автоматизация, наука об окружающей среде, финансовое дело, хозяйственное управление, информационные и вычислительные системы, сырьевая химия, физика, микроэлектроника, оптическая информатика и технологии, политология и общественное управление, полимерные материалы и инженерия, радио- и телевещание, разработка программного обеспечения, прикладная математика		
Китайский университет Науки и Технологий (University of Science and Technology of China). г.Пекин Основан в 1958 году. Площадь – 146 га	№ 7 в Китае, № 49 в мире	Университет имеет 4 кампуса: East, South, West и North Campus, Библиотека содержит коллекцию более чем 1,73 млн. книг. 9 школ, 23 департамента: 43 программы бакалавриата, 17 докторских программ, 105 программ магистратуры. Специальности: прикладная химия, математика, физика, астрономия, география, история, биологические науки и технологии, бизнес и администрирование, компьютерные науки и технологии, электронная информатика и инженерия, финансы, аудит, информационные и компьютерные науки, право, графический дизайн, менеджмент, информационный менеджмент и системы, полимерные материалы, телекоммуникационный инжиниринг и др.	20000 студентов, из них 15% – иностранные студенты	1542 педагогов, среди них 432 профессора и 564 доцента, включая 20 членов Академии Наук и 4 членов Инженерной Академии
Университет Сунь Ятсена (Чжуншань) (Sun Yatsen (Zhongshan) University). г. Гуанчжоу Основан в 1924 году. Площадь – 60 га	№ 8 в Китае, № 171 в мире	Состоит из 4 кампусов (South Campus, North Campus, East Campus and Zhuhai Campus). 23 школы и колледжа, включая Школу медицины, Школу Права, Бизнес-Школу. 20 программ бакалавриата, 37 программ магистратуры, 27 программ докторантуры. Факультеты: искусство и гуманитарные науки, химия, математика, инженерное дело и технология, наука о жизни и медицина, информатика, естественные науки, социальные науки и менеджмент. Специальности: менеджмент, маркетинг, экономика, финансы, история, археология, антропология, китайский язык и литература, управление логистикой, медицина, английский язык и литература, право, связь с общественностью и др.	52 000 студентов, из них 10% – иностранцы	Около 3000 преподавателей, из них около 1000 профессоров, 1500 доцентов, из них 11 членов Академии наук и 2 академика Академии Инженерных наук

Гонконгский университет Науки и Технологии (The Hong Kong University of Science and Technology) (HKUST). г. Гонконг Основан в 1911 году. Площадь – 60 га	№ 9 (3) в Китае, № 28 (112) в мире. Имеет более 250 партнеров по всему миру, 39 факультетов, получивших стипендии Института инженеров по электротехнике и электронике (IEEE). В 2011 году его факультет получил 5 государственных наград в области науки и техники, которые являются одними из самых престижных наград в области науки и техники, предоставленных Государственным советом КНР	4 школы: школа наук, инженерная школа, школа бизнеса и менеджмента, гуманитарная школа социальных наук. Факультеты: биотехнология, химическая и экологическая инженерия, компьютерные технологии, информационные системы, управление экологическими и экономическими рисками, операционные и инженерный менеджмент, гражданское строительство. Кафедры бизнеса и менеджмента (бизнес и общественные науки), кафедра инженерии (прикладная и технологическая инженерия), кафедра естественных наук (математика, наука и технология), кафедра социальных и гуманитарных наук (искусство и гуманитарные науки), кафедра медицины и здоровья (медицина, медицинское исследование), кафедра междисциплинарных программ (экология, менеджмент и управление экологическими рисками). Специальности: финансы, международный бизнес, управление в бизнесе, информационные системы, маркетинг, операционный менеджмент; биологический и химический инжиниринг и др.	13 500 студентов, из них 35% – иностранцы из 70 стран мира	1205 преподавателей, из них 40% из других стран
Нанькайский университет (Nankai University). г.Тяньцзинь. Основан в 1902 году. Площадь – 16 га	№ 10 в Китае и 344 в мире. Взаимодействует с более 100 университетами мира. Среди выпускников университета – Жоу Энлай, первый премьер-министр Китая, два нобелевских лауреата и многие выдающиеся историки, писатели и сценаристы Китая	22 колледжа и факультета. 71 программа бакалавриата, 214 магистерских и 118 докторских программ. Специальности: клиническая медицина, всемирная история, живопись, история, китайская язык и литература, маркетинг, музейное дело, логика, религиоведение, философия, международная политика, главное управление, социология, политология и государственное управление, социальная работа, психология, английский, японский, русский, французский, немецкий, право, бизнес администрирование, менеджмент туризма, художественное проектирование, международный учет, финансовый менеджмент, электронная коммерция, бухгалтерский учет, управление человеческими ресурсами, архив, библиотечное дело, экономика, финансы, страхование, международная экономика и торговля, финансовый инжиниринг, химия, молекулярная наука и техника, информация и компьютерные науки, электронная информатика, микроэлектроника, автоматизация, инженерная коммуникация, информационная безопасность, оптико-электронная наука и техника, физика, биотехнология, управление логистикой, промышленное строительство, аптека	24 000 студентов, из них 10% – иностранцы	2100 преподавателей, из них 8 академиков Академии наук и Академии инженерных наук

кового Китая, сгруппированных по географическим регионам (см. табл. 2).

Кроме представленной структуры ведущих университетов Китая существует классификация, включающая следующие вузы:

– университеты международных мегаполисов расположены в политических, экономических и культурных центрах с населением свыше 10 млн человек, не уступающих по технологическому развитию западным столицам (современные многопрофильные университеты Пекина, Шанхая, Гуанчжоу, дающие образование по самому широкому спектру специальностей);

– университеты южных городов расположены в климатически комфортных и курортных городах, располагают наилучшими условиями для учебы, туризма и отдыха, имеют удобное транспортное сообщение с другими городами страны. Так, природа и погодные условия острова Хайнань закрепили за ним название «Восточные Гавайи» (университеты Гуанчжоу и острова Хайнань);

– университеты в бюджетных городах расположены в небольших городах, благодаря чему проживание здесь обходится гораздо дешевле, а меньшее число иностранцев представляет большие возможности для практики китайского языка (Чанши, Тяньцзинь и Циндао);

– университеты исторических городов расположены в городах, в разные времена представлявших собой политические, экономические и культурные центры древнего Китая. Их многовековая история позволяет погрузиться в культурную атмосферу, получить уникальные знания по разным этапам развития страны (Нанкин, Ханчжоу, Харбин и Чэнду);

– технические (Китайский университет геологии в Пекине и Ухань, Китайский нефтяной университет в Циндао, Китайский университет горного дела и технологий в провинции Цзянсу, Нанькайский университет авиации и космонавтики и др.) и политехнические (например, Научно-технический университет Китая, который расположен в городе Хэфэй или Пекинский университет Цинхуа) университеты.

На данный момент специальности, связанные с экономическими, политическими, юридическими науками, а также с архитектурой, машиностроением, финансами, новыми технологиями, пищевой и легкой промышленностью, являются самыми популярными и одновременно востребованными специальностями в высших учебных заведениях Китая. Тем не менее не теряют популярности и престижа художественные и музыкальные высшие школы. Один из самых известных художественных вузов в мире, Академия Изящных Искусств, предлагает получить степень бакалавра, магистра и доктора по таким специализациям, как изобразительные искусства, дизайн, архитектура, мультимедиа и кинематография. Шанхайская и Пекинская консерватории дают превосходное музыкальное образование, котируемое во всем мире. В целом можно сказать, что высшие учебные заведения КНР считаются одними из лучших в Азии.

Вузы Китая делятся на однопрофильные, обучающие гуманитарным и естественным наукам, и многопрофильные – высокотехнологичные многофункциональные образовательно-производственные и научные комплексы с библиотеками, музеями и современными лабораториями, в которых обучается достаточно большое количество студентов. Срок обучения в узкопрофессиональных вузах с краткосрочным курсом обучения (неполные колледжи, или колледжи короткого цикла) – два-три года. Данные учебные заведения подготавливают специалистов среднего звена для работы в различных отраслях промышленности. Однопрофильные колледжи с четырехлетней программой бакалавриата принимают выпускников специальных технических и обычных средних школ. По окончании обучения выпускникам выдается диплом по специальности либо присваивается степень бакалавра. Многопрофильные китайские вузы объединяют учебные (институты, школы, колледжи, факультеты, кафедры) и производственные базы (центры, проблемные лаборатории). В этих университетах работают коллективы преподавателей-исследо-

Таблица 2.

Университеты городов и провинций, включенных в «Проект 985»

Провинция/Города	*Университет*
Северный Китай	
Пекин (7)	Пекинский университет
	Университет Цинхуа
	Китайский народный университет
	Пекинский педагогический университет
	Пекинский университет авиации и космонавтики
	Пекинский технологический университет
	Китайский сельскохозяйственный университет
Тяньцзинь (2)	Нанькайский университет
	Тяньцзиньский университет
Северо-Восточный Китай	
Хэйлунцзян	Харбинский технологический институт, Харбин
Цзилинь	Цзилиньский университет, Чанчунь
Ляонин	Даляньский технологический университет, Далянь
Восточный Китай	
Аньхой	Научно-технический университет Китая, Хэфэй
Фуцзянь	Сямэньский университет, Сямынь
Цзянсу(2)	Нанкинский университет, Нанкин
	Юго-восточный университет, Нанкин
Шаньдун (2)	Шаньдунский университет, Цзинань
	Океанологический университет Китая, Циндао
Шанхай (4)	Фуданьский университет
	Шанхайский университет транспорта
	Университет Тунцзи
	Восточно-китайский педагогический университет
Чжэцзян	Чжэцзянский университет, Ханчжоу
Южный Центральный Китай	
Гуандун (2)	Университет Сунь Ятсена, Гуанчжоу
	Южно-китайский технологический университет, Гуанчжоу
Хубэй (2)	Уханьский университет, Ухань
	Хуачжунский университет науки и техники, Ухань
Хунань (2)	Хунаньский университет, Чанша
	Центральный южный университет, Чанша
Северо-Западный Китай	
Шэньси (2)	Северо-западный политехнический университет, Сиань
	Сианьский университет транспорта, Сиань
Ганьсу	Ланьчжоуский университет, Ланьчжоу
Южный Западный Китай	
Чунцин	Чунцинский университет
Сычуань (2)	Сычуаньский университет, Чэнду
	Университет электронных наук и технологий Китая, Чэнду

Ведущие университеты Гонгконга и Макао

Гонгконг (6)	Гонконгский университет науки и технологии, Гонконгский университет, Китайский университет Гонконга, Городской университет Гонконга, Гонконгский политехнический университет, Гонконгский баптистский университет
Макао	Университет Макао

вателей в области государственного строительства, науки, образования, культуры и здравоохранения, которых можно назвать интеллектуальной элитой общества. Кроме этого, в страну приглашаются лучшие профессора и исследователи мира для чтения лекций и обмена опытом.

Одной из тенденций высшего образования XXI века во всем мире является создание международных университетов. К данной инициативе присоединилась и КНР: на данный момент действует ряд китайско-зарубежных совместных университетов, которые являются юридически независимыми организациями:

– Китайский университет Гонконга (Chinese University of Hong Kong, Шэньчжэнь);

– Университет Дьюка в Куньшане (Куньшань) – совместный проект Уханьского университета и Университета Дьюка (США);

– Нью-Йоркский университет в Шанхае (Шанхай) – совместный проект Восточно-Китайского педагогического и Нью-Йоркского университетов;

– Ноттингемский университет в Нинбо (The University of Nottingham Ningbo China, Нинбо);

– Университет Кин в Вэньчжоу (Wenzhou-Kean University, Вэньчжоу).

– совместная программа обучения Шанхайского университета транспорта и Мичиганского университета;

– Сианьский транспортный-Ливерпульский университет (Сучжоу) – совместный проект Сианьского университета транспорта и Ливерпульского университета.

– с 2016 года в Шэньчжэне функционирует совместный российско-китайский университет, созданный на базе Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Пекинского политехнического института.

Кроме этого, в последние годы в КНР открыто 8 совместных факультетов китайских и российских университетов, а также реализуются около 90 академических программ, лицензированных Министерствами РФ и КНР и позволяющих после их освоения присваивать двойные бакалаврские и магистерские степени студентам обеих стран. Данные преобразования говорят о векторе китайского образования, направленном на глобализацию, а также на обеспечение всеобщей доступности к высшему образованию не только внутри страны, но и за ее пределами.

Таким образом, мы можем сказать, что университеты Китая представляют собой современное многофункциональное образовательное учреждение с развитой внутренней и внешней инфраструктурой, системой управления и организацией научно-образовательного и воспитательного процесса, материально-техническими условиями и социально-культурная средой. Они предоставляют возможность получения качественного образования как внутри, так и за пределами страны.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются основные положения реформ, происходящие в системе высшего образования Китая в начале XXI столетия. На основе системного подхода рассматривается деятельность университетов в Китайской Народной Республике, представлены классификации университетов и колледжей КНР, их современное состояние.

Ключевые слова: университеты Китая, классификации китайских вузов, реформы высшего образования в КНР.

SUMMARY

The article reveals the main provisions of the reforms taking place in the system of higher education in China at the beginning of the XXI century. On the basis of a systematic approach, the activities of universities in the People's Republic of China are examined, classifications of universities and colleges of the PRC, their current status are presented.

Key words: Universities in China, University classifications, reforms of higher education system in China.

ЛИТЕРАТУРА

1. Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI веков: сравнительный анализ: сборник // РАО, Центр. академия пед. исслед. КНР; / отв. ред. Н. Е. Боревская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. – М., 2007. – 591 с.

2. Машкина О. А. Образование как ресурс развития Китая в XXI веке // История и современность. – 2009. – 1 марта. – С. 130–153.

3. Ма Ванькуа Глобализация и смена парадигмы в высшем образовании: Опыт Китая // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 33–51.

4. Бэйбэй Чжан. Реформа образования в Китае и ее финансовое обеспечение // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 2. – С. 242–250.

Н. В. Авралев, И. Н. Ефимова, А. В. Маковейчук

УДК 378.1

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В настоящее время уровень развития любой страны и ее место в мировом разделении труда все в большей степени определяются не количеством, а качеством человеческого потенциала, которым она обладает. Совершенствование человеческого фактора, сопровождающееся повышением его стоимости, позволяет увеличивать эффективность использования всех ресурсов [1]. Поэтому уровень развития страны зависит и от создания, и от поддерживания на должном уровне эффективной системы воспроизводства человеческого капитала, главной компонентой которой является образование. В этих условиях роль вузов выходит на первый план [2].

Одаренные дети и молодые люди, обладая высокими интеллектуальными и творческими способностями, лидерскими качествами и, как следствие, возможностью достижения выдающихся результатов в одном или нескольких видах деятельности, являются мощным ресурсом социально-экономического развития как для отдельных регионов, так и для страны в целом [7].

Реализация каждым человеком возможности проявления и применения своих индивидуальных способностей, достижения высокого уровня компетентности и профессионализма обеспечивает глобальную конкурентоспособность страны в экономике, науке, спорте, культуре и т.д. Эффективное использование этого ресурса, грамотная организация развития одаренности на всех этапах жизни ребенка, молодого человека и взрослого гражданина может дать стратегическое преимущество стране в условиях высокой международной конкуренции. Работа по развитию потенциала одаренности формирует будущее всей России [3].

Проблема выявления и продвижения одаренной молодежи особенно обостряется в условиях острой международной экономической конкуренции, борьбы за кадры, обеспечивающие конкурентные преимущества.

Работу с одаренными детьми и молодежью можно разделить на три этапа: выявление одаренности; создание условий для развития способностей детей с выявленной одаренностью (продвижение одаренной молодежи) и привлечение одаренной молодежи к практической деятельности по наиболее важным для развития страны направлениям [4].

Лишь при наличии всех указанных элементов система выявления и поддержки талантов может принести социальную значимость и экономический эффект. Создание такой целостной системы, налаживание взаимодействия между ее элементами является важнейшей задачей как федеральных, так и региональных органов государственной власти.

Перспективной формой организации работы с одаренной молодежью, которая активно используется при работе со старшеклассниками, студенчеством и трудящейся молодежью, является проектный подход. Проектный подход позволяет гибко реагировать на запросы общества, гармонично включать в себя различные проявления молодежной активности, ставить задачи на ближайшую или среднесрочную перспективу.

В большинстве регионов России развитие системы выявления, поддержки, развития способностей и талантов детей и молодежи регламентируется государственными программами в сфере образования [5].

В то же время необходимо отметить, что развитие передовых форм работы с талантливой молодежью осложнено и следующими проблемами:

1. Существующие системы учета одаренной молодежи зачастую не находят практического выхода. Являясь базовой основой для организации индивидуального сопровождения одаренных детей и представителей молодежи, они не имеют большой востребованности со стороны потенциальных работодателей.

2. Имеется проблема взаимодействия существующих систем учета одаренной молодежи федерального, регионального и вузовского уровней. Необходима разработка алгоритма их взаимосвязи, ориентированная на выполнение двух главных задач: возможности формирования индивидуальных траекторий личностного и профессионального роста одаренных детей и представителей молодежи, а также формирования востребованности возможностей систем учета со стороны потенциальных работодателей, прежде всего, из числа наукоемких передовых производств.

3. Недостаточная эффективность механиз-ма охвата детей системой отбора и выявления способностей, сопровождения юных талантов, особенно категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

4. Существующие образовательные программы для одаренных детей недостаточно обеспечены научно- и учебно-методическими материалами, разработанными с учетом современных требований к содержанию обучения, новыми интерактивными организационными формами и технологиями. Многие способные дети не попадают в процедуры отбора и сопровождения одаренных детей.

Для Нижегородской области, как и в целом для всех российских регионов, актуальными задачами на сегодняшний день являются:

– организация учета информации и анализа эффективности программ, а также конкретных форм выявления и продвижения одаренной молодежи с точки зрения ее трудоустройства и максимальной востребованности повышенных способностей;

– создание региональных пулов из числа ведущих наукоемких производств, учреждений и организаций, ориентированных на научно-технологические и экономические прорывы с привлечением наиболее ярких и перспективных молодых людей, прошедших через систему развития одаренности;

– создание условий для расширения спектра преференций и гарантий путем выработки единых механизмов регулирования мер поддержки молодых специалистов;

– создание и развитие системы «социальных лифтов» (поддержки и сопровождения) талантливой молодежи, адресная государственная поддержка учреждений, общественных объединений и наставников, их подготовивших, расширение практики предоставления грантов и субсидий;

– повышение общественного статуса победителей всероссийских конкурсных мероприятий и их наставников, активная пропаганда и популяризация достижений талантливой молодежи в России и в мире, организация стажировок в лучших отечественных и зарубежных вузах, образовательных и научных центрах мира;

– распространение эффективных моделей и форм участия молодежи в управлении общественной жизнью, вовлечения молодых людей в деятельность органов самоуправления и органов государственной власти;

– вовлечение молодежи в инновационные проекты в сфере образования, науки,

культуры, технологий, творческие, научные и спортивные объединения;

– развитие практик наставничества.

Осознавая необходимость постоянного совершенствования методик, технологий школьного преподавания, формирования самостоятельности в получении знаний обучающимися, информированности о достижениях современной науки и дальнейшего правильного профессионального выбора, школы все чаще стали обращаться к вопросу сотрудничества с вузами для решения имеющихся проблем и задач, поставленных государством. Университет Лобачевского с 2013 года начал реализацию программы «Университетский кластер образования» [6]. Здесь успешно применяются технологии педагогического проектирования: в последние годы сформировалась единая комплексная система выявления и поддержки мотивированных обучающихся различных уровней образования.

Создание современной системы работы университета и общеобразовательных учреждений повлекло за собой необходимость систематизации работы с мотивированными школьниками внутри вуза.

В настоящее время из школ Университетского кластера образования приходит наи-большее количество абитуриентов, мотивированных на обучение в Университете, предоставляющем условия для реализации образовательных и профессиональных амбиций молодого человека и одновременно решающем задачи прорывных научных открытий и технологий научно-технологической инициативы Российской Федерации.

Деятельность Университетского кластера направлена на решение задач, которые ставит общество и государство на современном этапе, и, в первую очередь, на то, чтобы сделать образование молодежи конкурентным на мировом уровне, доступным для каждого желающего и способного освоить программы и, главное, практически реализовать свои творческие способности как в личных целях, так и государства.

Поскольку базовым документом для получения образования в школе является учебный план, то в большинстве школ, входящих в кластер, в учебные планы на уровне средней школы (10–11 классы) уже изначально закладывается время на углубленное или профильное изучение предметов, порой не характерных для статуса образовательного учреждения.

Многие школы решают вопрос углубленного или профильного изучения предмета через индивидуализацию учебных планов, введение достаточно разнообразных профильных программ, удовлетворяя потребности обучающихся и их родителей, с целью дальнейшего определения профессиональной траектории. Многообразие профилей определяет каждое образовательное учреждение самостоятельно, исходя из условий и возможностей.

Все большей популярностью пользуются классы, дающие возможность приобрести знания по смежным и прикладным курсам: биология, физика, химия в лицее № 40, школе № 118 Нижнего Новгорода. В большинстве школ учащиеся-старшеклассники обучаются по индивидуальным учебным планам, где выбор предметов варьируется и зависит от интересов самого ученика и возможностей их освоения.

С целью мотивации получения образования следующего, более высокого уровня, а также выбора профиля будущей специальности и профессии, уже на уровне основной школы (5–9 классы) ведутся предпрофильные курсы, изучаются углубленно предметы, необходимые для старшей ступени обучения. Эти формы получения образования позволяют формировать классы, группы учащихся, заинтересованных и стремящихся, и самое главное подготовленных к получению знаний более высокого качества и уровня. Кроме того, нивелируется разрыв между требованиями школы и вуза к уровню знаний выпускника.

Профильность образования школьников поддерживается университетом через реализацию программ предметных курсов, элективных курсов, программ дополнительного образования, скорректированных и реали-

зуемых учителями школ и преподавателями университета. Информационно-методический банк Университетского кластера образования пополняется инновационными программами, технологиями, методиками, практиками, а также учебно-методическими пособиями ежегодно.

Не каждое образовательное учреждение имеет возможность постоянно совершенствовать свою материально-техническую базу, поэтому обучающиеся и педагоги школ кластера используют современную научно-образовательную инфраструктуру Университета для организации исследовательской, проектной деятельности обучающихся и мероприятий профориентационной направленности.

Реализуя задачи повышения уровня и качества общего образования, Университет Лобачевского предложил образовательным учреждениям, в первую очередь школам Университетского кластера, выявлять, поддерживать творчество и развивать талант будущих ученых-практиков начиная с младших школьников, привлекая к этой работе структуры дополнительного образования.

Вместе с детьми методам и приемам исследовательской, творческой работы обучаются и их родители. Результаты представляются на ежегодной конференции в виде защиты рефератов и демонстрации практических результатов. Оценивает работу авторитетная комиссия, состоящая из учителей школ и ученых университета. Лучшие работы в своей возрастной группе побеждают или становятся призерами творческих проектов более высокого уровня, в их числе Всероссийский конкурс творческих проектов «Леонардо».

Одаренные и талантливые дети требуют особого внимания и поддержки. На уровне школ ведется психолого-педагогическое сопровождение их образовательной деятельности, групповая и индивидуальная работа, профильное обучение, организация образовательного процесса в малых группах, консультации психолога, тренинги, а также система поощрений. Таким образом, формируется психолого-педагогическая комфортная среда для поддержки и реализации целей каждого учащегося школы и университета, заинтересованного в приеме будущих студентов, готовых к получению профессиональных знаний и компетенций.

В рамках Университетского кластера образования стоит выделить следующие проекты:

1. Программа «Включенное обучение» реализуется совместно с лицеем № 40 Нижнего Новгорода, входящим в топ-100 лучших школ России по версии рейтинга РА «Эксперт». В рамках реализации данного проекта учащиеся 10–11-х профильных классов весь образовательный процесс с понедельника по субботу проходят в стенах университета и института прикладной физики РАН. Занятия ведут как педагоги лицея, так и преподаватели университета. В результате более 50 % выпускников лицея, среди которых медалисты и победители олимпиад, поступают на бюджетные места в Университет Лобаческого и не уезжают в столичные вузы.

2. Программа «День в университете» реализуется совместно с лицеями № 38 и № 180. Один из учебных дней недели учащиеся 10–11-х классов лицеев полностью проводят в университете, где преподаватели Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (ННГУ) ведут занятия по естественно-научным предметам, а также школьники под руководством ученых в лабораториях университета осуществляют подготовку исследовательских проектов.

Весь спектр вышеупомянутых проектов и программ, направленных на выявление, сопровождение и поддержку мотивированных школьников реализуются административными подразделениями университета в тесной связке с факультетами и институтами ННГУ.

В университете сложились различные формы методического и педагогического сопровождения предметных школ для мотивированных школьников. В стандартном варианте занятия ведут преподаватели инсти-

тутов и факультетов, но в последние годы к реализации данных проектов активно привлекаются магистранты, аспиранты и представители работодателей. Так, например, школа «I-Тьютор» по математике и информатике для учащихся 5–7 классов на ИТММ организована и проводится, исключительно, силами студентов университета.

Для развития исследовательской и проектной деятельности школьников старших классов и организации программ повышения квалификации школьных учителей на базе физического и химического факультетов, а также Института биологии и биомедицины создаются специальные лаборатории с соответствующим оборудованием.

Традиционной для школ Университетского кластера образования и популярной у старшеклассников стала деловая игра «Траектория», проводимая центром «Карьера» ННГУ с участием факультетов, институтов Университета и с привлечением работодателей региона. Оказание помощи и поддержки в профессиональной ориентации обучающихся – главная цель этой игры.

Главным итогом профориентационной деловой игры «Траектория» стало знакомство с миром профессий и специальностей, а также с реальной моделью профессионального сообщества нижегородского региона.

Таким образом, за счет привлечения и преподавателей, студентов и работодателей из числа выпускников университета к системной работе со школьниками повышаются как качественные (уровень преподавания и современные методики), так и количественные (рост числа вовлеченных в предметные школы учащихся) показатели. Важнейшим показателем деятельности университета по работе с мотивированными школьниками является переход от административной (директивной) к добровольческой (волонтерской) философии кадрового обеспечения данной работы. По сути, сегодня со школьниками работают не только те, кому это вменили обязанности, а кто умеет и хочет это делать. Формируется кадровый резерв наставников, способных правильно сориентировать школьника, научить чему-то новому, помочь выбрать профессию.

В этом кадровом резерве стерты возрастные границы – одинаково успешным и востребованным может быть и студент, и академик, и даже школьник. ННГУ в этом направлении активно поддерживает детское наставничество. Людям одного поколения проще общаться и научить более молодого, но практически ровесника чему-то новому.

За счет различных форм и методов работы со школьниками в этой деятельности не может быть количественного насыщения кадров. Нужны преподаватели, способные подготовить школьника к олимпиадам, ученые, помогающие учащемуся создать свой исследовательский проект, студенты, реализующие программы в области робототехники, лекторы – популяризаторы науки и многие другие.

Количество сотрудников, студентов и партнеров университета, вовлеченных в эту деятельности, измеряется уже не десятками, а сотнями и тысячами. Это позволяет ННГУ ежегодно привлекать все более мотивированных абитуриентов не только из Нижегородской области, но и из более чем 60 регионов страны. По данному показателю ННГУ составляет достойную конкуренцию ведущим столичным университетам.

С целью максимального вовлечения мотивированных школьников в программы и проекты университета необходимо дальнейшее развитие образовательно-профориентационных информационных сервисов, которые доступны максимально широкой аудитории обучающихся и позволяют решать вопросы профориентации на инновационном уровне.

Именно в этом и помогает информационно-образовательная цифровая платформа непрерывного образования «Траектория». Цифровая платформа – принципиально новая система поиска, работы с талантами и управления их образовательными траекториями с помощью систем искусственного интеллекта, машинного обучения и технологий работы с большими данными. Решение использует данные из различных источников: информа-

цию личного профиля, результаты олимпиад и интеллектуальных конкурсов и на их основе формирует индивидуальную образовательную траекторию каждого из участников в рамках жизненного цикла: школа – вуз – работодатель.

Основной целью цифровой платформы «Траектория» является создание единой региональной информационно-образовательной онлайн площадки, объединяющей всех участников образовательного процесса, и способствующей максимальному вовлечению обучающихся в профориентационные мероприятия.

Платформа также является и главным информационным сервисом для отбора и привлечения школьников к таким масштабным образовательным проектам, как «Кванториум» и «Нижегородский Сириус».

В конечном счете, создание данной платформы должно способствовать максимальному ориентированию обучающихся школ и СПО к поступлению в нижегородские вузы и дальнейшему трудоустройству на предприятия Нижегородской области.

Цифровая платформа «Траектория» – это:

• Информационный сервис (Агрегатор информации);

• Онлайн-площадка для проведения различных интеллектуальных конкурсов (этапов конкурсов);

• Образовательный сервис (возможно использование технологий дистанционного обучения и МООС);

• Интеллектуальный сервис – определяет векторы профессионального и личного развития, выявляет неочевидные тенденции в развитии человека, формирует индивидуальную образовательную траекторию каждого участника и создает систему рекомендаций по карьерному развитию. Помогает образовательным организациям и наставникам определить наиболее эффективные методы обучения и профориентации.

Целевая аудитория Платформы – это школьники, студенты, учителя, наставники (педагоги дополнительного образования), вузы, институты академии наук, школы, иные образовательные учреждения, государственные учреждения и предприятия реального сектора экономики.

Таким образом, Университет Лобачевского за последние 5 лет сформировал внешнюю систему взаимодействия ННГУ и школ по принципу «единого окна». Этим «окном» и является «Университетский кластер образования», включающий ведущие школы Нижегородской области.

За счет развития информационных сервисов по работе со школьниками и масштабов реальных профориентационных мероприятий университета участие в данных проектах принимает большое количество школьников из школ, не входящих в Университетский кластер. Задача ННГУ, используя современные технологии, материальные ресурсы и кадровый потенциал университета, создать равные условия и возможности участия в профориентационных мероприятиях школьнику из любой точки страны.

Обеспечить такую масштабную по количеству вовлеченных в нее деятельность может только проектная, способная быстро и эффективно реагировать на вызовы система работы с включением в нее практически каждого сотрудника университета и ежедневной подготовкой новых кадров из числа студентов. В связи с этим талантливым необходимо считать не только индивида с высокой результативностью по решению задач научно-технологического развития (победы на олимпиадах, творческих и научных конкурсах для школьников и студентов), но и ребят, обладающих высокой продуктивностью когнитивных стилей, способных ставить себе серьезные цели и задачи и неустанно идти к их решению, повышая свой уровень знаний и профессиональной компетенции на различных стадиях получения образования и в течение всей жизни.

Для выполнения данных задач в ННГУ разработана и утверждена Комплексная программа опережающей профориентации в условиях непрерывного образования на период до 2030 года. В Программе закреплены

основные принципы профориентационной деятельности административных, учебных и научных подразделений ННГУ, а также ключевые количественные и качественные показатели, которых университет должен добиться в рамках реализации данной Программы:

– увеличение количества вовлеченных школьников и обучающихся в профориентационные проекты;

– рост количества победителей и призеров олимпиад школьников и студентов, зачисленных в ННГУ на программы бакалавриата, специалитета и магистратуры, аспирантуры;

– повышение среднего бала ЕГЭ для поступающих в ННГУ на программы бакалавриата и специалитета;

– рост количества поступающих в магистратуру ННГУ из числа выпускников других вузов.

Особое направление работы с одаренной молодежью связано с включением в данную деятельность детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Данная категория на протяжении многих лет рассматривалась как периферийная по отношению к решению вопроса одаренности. Однако по мере обострения демографической ситуации и роста технических возможностей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (дистанционное обучение, создание комфортной инклюзивной среды и пр.) актуальность развития уникальных способностей данной категории детей становится все выше.

Резюмируя различные формы проектной работы «школа-вуз», отметим необходимость постановки задачи выявления повышенных способностей и одаренности у всех детей через различные конкурсные и деятельностные программы. Каждый из выявленных детей должен иметь личную траекторию развития и возникающие проблемы должны быть предметом анализа и корректировки. С другой стороны, эта система не должна быть закрытой для попадания в нее талантливых детей в любом возрасте.

Создание такой гибкой и эффективно действующей системы в каждом регионе – важнейшая задача не только органов государственной власти, курирующих вопросы образования и молодежной политики, но и всех региональных органов государственной власти в целом.

Назрела необходимость принятия программ трудоустройства молодых талантливых специалистов с учетом имеющихся баз данных талантливой молодежи. В этих целях рекомендуется определять региональных операторов, которые могли бы осуществлять данную функцию на постоянной основе.

Необходимо отслеживать судьбу успешных выпускников силами вузовских подразделений, отвечающих за трудоустройство в целях анализа и корректировки реализуемых программ трудоустройства.

АННОТАЦИЯ

В рамках данной статьи рассмотрено влияние технологий педагогического проетирования образовательного пространства на конкурентоспособность вуза в условиях глобализации. Рассмотрены конкретные этапы работы с одаренными детьми, способствующие развитию и реализации их интеллектуального и личностного потенциала совместно со школами Университетского кластера образования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, конкурентоспособность вуза, новые образовательные технологии, система развития талантов, Университетский кластер образования.

SUMMARY

The article reveals the influence of technologies of pedagogical planning of educational space on the competitiveness of the university in the context of globalization is considered. The specific stages of work with gifted children, contributing to the development and implementation of their intellectual and personal potential in conjunction with the schools of the University cluster of education, are considered.

Key words: pedagogical design, university competitiveness, new educational technologies, talent development system, University cluster of education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авралев Н. В., Ефимова И. Н., Маковейчук А. В. Политические основы транс-

формации современного российского высшего образования в контексте глобализации // Теории и проблемы политических исследований. – № 5А. – Т. 7. – 2018. – С. 266–273.

2. Вахрушева Е. В., Крапивина К. Н. Изменения в системе национального российского образования // Молодой ученый. – 2013. – № 1 (48). – С. 326–328.

3. Государственная программа «Развитие образования» на 2018–2025 гг. [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYslEDbPCuKi6lC6.pdf (дата обращения: 04.09.2019).

4. Ефимова И. Н., Маковейчук А. В. Анализ влияния роли рейтинговых позиций вуза на мотивацию абитуриентов при выборе места обучения: прикладной аспект // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – № 1. – С. 173–181.

5. Ефимова И. Н., Маковейчук А. В. Анализ рынка образовательных услуг и новые тренды в государственной образовательной политике современной России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2015. – № 4. – Т. 15. – С. 149–158.

6. Образование через всю жизнь: профориентация до вуза и в вузе. Опыт ННГУ им. Н. И. Лобачевского / Н. В. Авралев, Т. Н. Беспалова, Р. Г. Стронгин, Е. В. Чупрунов; под ред. Р. Г. Стронгина. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2019. – 180 с.

7. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [Электронный ресурс] // http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/ (дата обращения: 04.09.2019).

O. Padalka

УДК 37.011.33:005.342(477)

INNOVATIVE MODEL OF DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION

The formation of the European and world educational space is a process of uniting historically separate and distinct national educational markets into one large educational space, the functioning of which will be ensured through the use of such resources and sources as information, knowledge and education. Thus, updating the content of education due to the growth of its functional role in ensuring economic and social progress of society, its significant impact on people and society. New educational requirements require corresponding changes in national education.

First, it is necessary to rebuild the orientation of the learning process. The fact that humanity has entered a period when changing ideas, technologies, knowledge is more than one human generation change means that neither in school nor in the best universities a person cannot be taught for life. This means that at this stage is not enough to focus only on educational institutions in mastering a certain amount of knowledge. At the same time we must achieve during the implementation of the educational process one more function – to teach people to learn throughout life, acquire new knowledge and new information independently , develop a need in it. The smart man (homo sapiens) in the 20th century – is a person who studies during his life.

One more thing: a future professional should be taught how to apply learned knowledge to a practical life, both professional and social. In this case, knowledge becomes a direct basis of activity, which ultimately lies at the heart of innovation development in any field. It is in the process of updating the contents of the Ministry of Education and Science of Ukraine and

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine standards and curriculum for each grade of secondary school are revised in order to implement these functions.

A positive line in the context of developing innovative education can be considered examples of the spread of economic knowledge for children in preschool and young by the proposed project «Economic Thinking of a Ukrainian», to which should enter the series: «Economic Ukrainian alphabet», «Economic Ukrainian primer», «Economic Ukrainian reader» etc. (hereinafter this project can become a continental project «economic thinking») [4, p. 11]

The concept of the secondary school in Ukraine, developed by the scientists of the NAPS of Ukraine, is the basis of the nationwide concept of the New Ukrainian School, which became the government action program for reforming school education for 2016-2020 years.

On the concept of «New Ukrainian School» in 2016 a major key competencies which students should acquire during the training is «entrepreneurship and financial literacy». Financial literacy is an integral element of social life and human experience. In most countries, financial education of the population is regarded as a productive investment in its development and is one of the important tools to ensure the stability in society.

Particular attention is also required to study, along with the state Ukrainian, foreign languages (languages) of wide international distribution. Innovation was confirmed in a world that is increasingly globalized. And without the ability to communicate with other countries, to learn quickly from the best experience, knowledge, it is impossible to provide an innovative economy in a particular country as well as to be competitive. That is why five years ago the study of a foreign language was introduced in the first forms. It is planned to expand the network of European classes (European sections), create virtual programs for teachers of foreign languages and teachers (physicists, mathematicians, chemists, etc.), which encourages students to learn and use several foreign languages [3, p. 36].

Secondly, an innovative development model requires the formation of a person capable of independent and efficient activity. It is necessary to review the attitude in the educational process (as well as in the family, in society) to the student in order to promote not a blindly obedient student but a person who acts consciously and independently on the basis of his own analysis of the situation and knowledge.

Thirdly, the innovative component in learning knowledge should be necessarily creative, since only a creatively developed person can be innovatively effective. Hence there is a need to recognize and develop the creative abilities of each student or student.

It is necessary to bring education and upbringing of each student maximally to its essence, abilities and features. In our view, this principle should be decisive in making any changes in education. Because it is he who will achieve the highest quality of education and is important, not contrary to the nature of each person, but due to its knowledge and development.

The formation of an individual trajectory for acquiring knowledge at universities is also foreseen by the requirements of the Bologna Process.

Fourth, to operate successfully in the innovation economy is impossible without the appropriate technological readiness. It is extremely important, and perhaps the main priority of education is the introduction of modern information and communication technologies providing improvement of the educational process, the availability and effectiveness of education.

It is information technology that provides listeners and students with free access to various information, work with various sources of information in interactive mode, skills in solving various problems on the basis of their comprehensive study and analysis, obtaining certain knowledge from a variety of industries, in a word – prepare a person for perception and generation of new ideas.

The next task is even more difficult. It is necessary to provide home tutors with necessary pedagogical technologies. And this means that it is necessary to prepare and retrain almost the entire pedagogical staff in order to ensure the mobility of Ukrainian teachers and teachers at

the European level, to create their own program point, that is, the new education in Europe – a European teacher.

In securing the successful reformation of the Ukrainian school, a special place belongs to a teacher, his training and continuous professional development. With the active participation of scientists of the NAPS of Ukraine developed a Concept of Pedagogical Education Development, which defines innovative approaches to the training of pedagogical workers of the new generation, creation of conditions for the involvement of specialists of other professions in the pedagogical activity, provides for the participation of an interactive model of direct professional and personal development of teachers.

The functions of higher education are updated: today it is not only the training of specialists, as previously said, for the national economy. Higher education becomes an obligatory stage in the development of personality. It has become more massive and thus creates the preconditions for innovation development, the transition to scientific and information technology. Therefore, in determining the extent of training specialists with higher education should be move away from a purely accounting approach: how much we need and the same amount we prepare. It is necessary to look differently: there is a young person who is capable and wants to get higher education. We give her or him this opportunity – and she or he will become a more developed personality, a more conscious citizen. And we will prepare better conditions for an innovative type of economic development that requires a highly educated personality. Figuratively speaking, we will create a powerful intellectual humus, which can only germinate and be effective innovative technologies. In recent years, in education, and in the highest in particular, there have been significant positive changes. Thus, for five years in a row, the state order for students with an orientation in support of practical problems of the society is growing. And this tendency to increase the number of students should be supported by removing any restrictions for young people who want and can obtain higher education.

Obviously the fact that the professional form is capable of innovation, which is limited to the walls of the university, is problematic, because the higher education, science and industry integration into European standards is a time-consuming demand.

The functioning of the educational and scientific cluster on the regional level reinforces the role of education in the transition to a knowledge economy, increases the level of research on the basis of the modern paradigm of innovation, improve the relationship of science and regional economy and social and economical development of the region and the country in general is full economic entities, including international, a key element of national innovation systems.

Consequently, the determining factors of competitive status of the modern university is its ability to efficiently produce and distribute new knowledge and create and maintain an effective network of various relations with its partners – other educational and research organizations, government institutions, non-governmental and community organizations, business environment etc. [9, c. 80].

The competitiveness of national universities is the most urgent issue of the present, where the material provision and financial facilities of universities significantly differ from European requirements, which reduces the effectiveness of competition in education and labor markets.

According to available expert assessments, the general situation in the system of higher education does not develop students' skills and competences important for the country's competitiveness; the funds allocated for education are not spent efficiently; Educational institutions lack financial and academic autonomy; the state has a weak system of management and quality control of education, etc. [10, p. 29–32].

However, many international organizations and experts note a significant development potential of Ukrainian higher education. Ukraine is among the world leaders in rates of the population aged 25 years, which has higher education. According to UNESCO, the indicator of the distribution of higher education is 38%, including 35.8% for men, 39.7% for women.

At European level the educational potential of the state is second only to Russia (prevalence higher education is 54.8%), and global – USA (38.6%), Israel (42.6%) and Canada (43.9%) [11]. Today, on average every seventh employee Ukrainian youth (aged 17-22 years) enrolled in higher education institutions of III-IV accreditation levels. It is significant not only coverage of young university education, but also its significant positive trend over the last decade, even if demographic decline [12].

Innovative potential of Ukraine according to the World Bank estimates: 27th place in the world in terms of mathematical and scientific education quality, the 25th place by the presence of engineering and scientific personnel has a great potential for the development of IT industry and innovations.

Today in Ukraine there are enough published information materials on the Bologna process, the formation and spread of a European area of higher education Reform national higher education systems of European countries.

Among the six key goals of creating a unified European higher education require further resolve questions not only at universities but also on the international recognition of common requirements for the content of education, possibility of obtaining diplomas of higher educational institutions of different countries, their convertibility and recognition, and most importantly – increase motivation in teaching current students. These issues are resolved so far mostly universities bilateral cooperation agreements, but there is an urgent need to address them at the international level.

One of the interesting phenomena of the modern world educational market is the emergence and rapid spread of so-called «cross-border education» (transborder education). Transborder education include all types of higher education programs, training courses or educational services, the provision of which students are in a different country than the one from which the universities that confer a diploma. Programs may include educational system of another country, to be implemented regardless of the educational system of another country and be implemented independently of any national education system.

Distribution of transborder education was made possible with the use of advanced information technology and is a real step towards the globalization of educational markets. This is accompanied by all the manifestations of competition, including for markets [13, p. 162].

Reforming the domestic system of higher education in the context of the European educational space leads to specific changes in university education at all levels: the program, content, forms, and teaching technology, organization of training control.

The training program is known to be composed in accordance with the ultimate goal of learning. However, it is known that various types of professional activity, even training of future specialists one profile, provide unequal application workload, such as Polish and Ukrainian educational institutions.

Characteristic for the current stage of differentiation scope of information science and deepening specialization lead to a clearer explication purpose of professional education in high school – the formation of professional cultural competence of students in the professional version (professional vocational communicative competence), which is based on two main cycles: accessible and postgraduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies lasting at least three years (training in European countries bachelor cycle is three years in Ukraine – four years). The degree awarded after the first cycle (bachelor) should be in demand in the European labor market as an appropriate level of qualification. The second cycle is aimed at Master's level (European educational program involves two years, Ukrainian – one year) and doctor, as is customary in many European countries. The national standard is known, includes such components as educational qualification characteristics, educational and professional programs and a unified system of evaluating the quality of higher education in certain directions.

Standardization of education necessitates the search for adequate means of pedagogical assessment of educational achievements, the transition

from a knowledge paradigm of evaluation to a competent one, in which not only the volume of creatively acquired knowledge, but also the ability to use them in life practice becomes a decisive feature of the success of learning.

Therefore, one of the priorities of efficiency of vocational education and its compliance with European standards is to develop educational programs and curricula for bachelors and masters in various fields, development of criteria for levels of professional training at each stage of learning.

In this connection, the problem of substantiation of new ways and approaches in the professional growth of teachers, preparing them for new conditions of educational activity on the basis of academic freedom, responsibility and professionalism is actualized. This will require research into both socio-pedagogical factors and technological innovations for the training of specialists of the new formation.

Since deepening educational relations between Ukraine and the European Union national methods of teaching in higher education began more democratic attitude to developments overseas trainers and dynamic adopt their experience. However, analysis of research, training programs, generalized teaching experience at the university shows that the rate calculation names in the European sample impossible without a thorough rethinking of the adjustment of the educational process depending on the purpose of each training course, developing appropriate teaching materials.

There are also problems of theoretical and methodological, scientifical and methodical, educational and organizational nature due to resolution training programs for specific departments and specialties, the number of teaching hours of the program for classroom and independent work, structure and duration of courses.

In order to unify the structure of vocational education, integration of the needs for vocational education at different levels that are valid in the European space, the development of an optimal model of multilevel training in the introduction of euro programs requires, above all, careful analysis of problems and features of learning, justification of approaches to development and improvement vocational education systems in the new learning environment, that is, a clearer explication of the purpose of training for each particular specialty, a specified list of communicative skills and skills, content of training.

Connecting national education the European educational space also requires the synthesis of disciplinary knowledge as future professionals must accompany application integration faculty training in connection with other disciplines.

The main ties, of course, are coordination of the relationship with professionally oriented disciplines. It is these connections that will determine the main content of the training and the basis of professional professional orientation. Unfortunately, it should be noted that information and knowledge also have the ability to morally aging, which may reduce their social value. In the field of education, the rapid «aging of knowledge» has a special significance. In our opinion, vocational education should always be guided by specific requirements regarding the knowledge and skills of employees. At this level of knowledge, which is significantly accelerated along with the rapid pace of innovative progress, requires a constant updating of the content of the training of knowledge that is passed in the learning process [13, p. 18].

Current practice teaching in higher education institutions indicates that solve the problem of the quality of education and its compliance with European standards is not possible without a rethinking of the principles of learning. Changes covering almost all elements of educational system in the first place, the nature of the interaction student – teacher. Teacher increasingly organizer of educational roots turns on and often undetectable assistant student. This practice and its own teaching experience has a positive effect, especially in the fourth with students (undergraduate) and master's courses that have a higher level of professional

The impact on the students could largely be determined not only personal and professional skills of the teacher, but teaching techniques that include a conceptual approach, forms and met-

hods of educational process [13, p. 16]. Thus, changing the role of the teacher in the educational process is reflected not only in the selection and organization of the content of training, but also the definition of methods and technology training. European integration processes in education become a kind of catalyst for advanced pedagogical theory and practice aimed at developing the personality of a student capable of implementing their own educational projects, a student who strives for self-improvement and continuity of lifelong learning. The process of Ukraine's integration into the European economic and political community reveals the advantages and problems of introducing information interactive, multimedia technologies into pedagogical discourse in the reform of domestic education [14, p. 8–11; 15; 16, p. 119]. In modern society there is an acute problem of formation of economic culture of personality, capable gained economic knowledge to understand their place in the economic processes taking place in the country to process and analyze economic data and focus it in social and economic programs of the government, and engage in civilized relationships and make informed decisions as economically self-realization in professional and personal terms and in the public interest. Nor requires establishing a system of formation of economic culture of continuous economic training, part of which is economic education and training.

Innovative technologies in education – is first of all, not just information and communication technologies are inextricably linked with the use of modern language teaching, which develops educational discourse, and increase information literacy and culture of people [17, p. 56]. Taking into account the peculiarity of the constant development of information technologies in our time and the requirements for the development of new curricula on the basis of their application, it becomes clear also the need to increase information literacy, which in the information society complicates and grows to the stage of information culture. In general, «information culture – is, first of all, a deep understanding of the essence of the processes of information processing» [19]. Thus, the updated model of education should be based on the information technology industry and information culture. Modern facilities make the work of a teacher easier and help him apply quicker the necessary information to its students. And in our opinion, a high school teacher with considerable experience, his individual and perhaps unique pedagogical influence on the student's personality cannot replace any modern technology yet. In the case of achieving better education, the deeper knowledge of those who are studying, they are not a panacea, and the teacher is a decisive in the educational field.

Modern philosophy and strategy of restarting a new paradigm of education is to ensure optimal and efficient interaction of the system of continuous education in educational and scientific complex – profile, secondary and higher education, the development of national education in its integration into the European educational space, the transition to the production of new knowledge, the training of competitive European experts, to be the innovator of the new philosophy of the educational policy of the state and to obtain economic, social and humanitarian advantages in the transformations of the globalized world.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос развития национального образования в контексте инновационного обновления его содержания, анализируется современное состояние развития образования, обосновываются направления совершенствования парадигмы развития высшего образования, углубление его связи с практикой рыночных трансформаций, нормативной согласованности с европейскими стандартами, достижения и перспективы в условиях интеграции в европейскую образовательную систему.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональный рост, личность, интеграция, европейские стандарты, новейшие информационные технологии, глобализация.

SUMMARY

The article deals with the question of the development of national education in the context of innovative updating of its content, analyzes the

current state of development of education, justifies the directions of improvement of the paradigm of higher education development, deepens its link with the practice of market transformations, normative coherence with European standards, achievements and prospects in terms of integration to the European educational system.

Keywords: higher education, professional growth, personality, integration, European standards, the latest information technologies, globalization.

REFERENCES

1. Zahalni zbory NAPN Ukrainy 16.11.2018 r. «Problemy modernizatsii zmistu osvity v umovakh reformuvannia ukrainskoi shkoly».

2. Bulavenko S. D., Padalka O. S., Shpak O. T.. Ekonomichna kultura uchniv: navchalnyi posibnyk. – K: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – 425 s.

3. Kulishov V. V. Stratehiia rozvytku Ukrainy v umovakh hlobalizatsii // Ekonomichnyi analiz. Zb. Nauk. prats. – Vyp. 12. – Ch. 1. – Ternopil, 2013. – S. 175–178.

4. Vachevskyi M. V. Osnovy ekonomiky. Navchalnyi posibnyk / M. V. Vachevskyi, V. M. Madzihon ta in. – K.: Pedahohichna dumka, 2007. – 612 s.

5. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky: Ukaz Pre-zydenta Ukrainy № 344/2013 vid 25 chervnia 2013 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http:// www. prisident.gov.ua/.

6. Padalka O. S. Ekonomika osvity ta upravlinnia: posibnyk. – K.: Pedahohichna dumka, 2012 – 184 s.

7. Morozov V. Uprovadzhennia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii u suchasnyi pedahohichnyi dyskurs // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2013. – № 2. – S. 54–58

8. Vyshynska H. Informatyzatsiia yak diisnist ta perspektyvna tendentsiia rozvytku osvity // Filosofski abrysy suchasnoi osvity: monohrafiia [za zah. red. I. Predborskoi]. – Sumy: VTD «Universytetska knyha», 2006. – S. 148–189.

9. Kolomiiets A. M. Informatsiina kultura yak osnova profesionalizmu pedahoha [Elektronnyi resurs] / A. M. Kolomiiets, D. I. Kolomiiets // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: pedahohika i psykholohiia. Zb. nauk. prats. – Vyp. 33 – Ch. 2. – 2011. – Rezhym dostupu: http://www. nbuv.gov.ua/ portal/soc_gum/pspo/2011_33_2/ Kolomiec.pdf.

Н. Н. Доненко

УДК 371

ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ФАДДЕЯ УСПЕНСКОГО

Необходимость изучения педагогического наследия, оставленного православными просветителями, обусловлена возможностью его применения в современной системе образования. Это аргументируется тем, что сегодня особую актуальность приобретает возращение к концептуальным основам многовековой традиции национального обучения и воспитания, построенных на скрижалях духовности и морали.

Обращение к дидактическому наследию православных священнослужителей на современном этапе развития отечественного социума и образования как одного из ключевых общественных институтов, по нашему мнению, способствует включению его в современное образовательное пространство и новейшие педагогические концепции.

Одним из ярчайших представителей православного духовенства конца XIX – первой четверти XX вв. является архиепископ Фаддей Успенский, чье дидактическое наследие представляет значимую теоретическую и практическую ценность для развития современной православной и светской педагогики. По словам Т. В. Ковырзиной, «обращение к творчеству священномученика Фаддея (Успенского), к особенностям его педагогической

мысли обусловлено теми задачами, которые стоят перед современной православной педагогикой» [6, с. 54].

Основой дидактических идей владыки Фаддея стала многолетняя практика педагогической деятельности в разнообразных образовательных учреждениях, ее анализ и осмысление, а мотивацией к созданию педагогических трудов – стремление совершенствовать существующие системы образования и профессиональной подготовки учителей.

В течение всей своей жизни Фаддей Успенский активно занимался преподавательской деятельностью. Талантливый педагог, святитель, магистр богословия был преподавателем логики, философии и дидактики в Смоленской духовной семинарии, работал инспектором в Минской духовной семинарии, наряду с чем выполнял обязанности преподавателя Священного Писания, преподавал основы догматического и нравственного богословия, сочетая данную деятельность с работой инспектора в Уфимской духовной семинарии, а также был ректором Олонецкой духовной семинарии [3].

Главный педагогический труд священномученика Фаддея – книга «Записки по дидактике». Она вышла в свет в 1902 г. в Уфе и впервые была переиздана в 2003 г. в Твери Фондом «Память мучеников и исповедников Русской Православной Церкви» [6].

«Записки по дидактике» владыки Фаддея, по словам самого автора, создавались не как систематический и универсальный учебник по педагогике. Их цель – проанализировать фундаментальные проблемы, выявить существенные недостатки учебной и воспитательной работы в приходских школах и наметить наиболее эффективные способы их решения. Данный педагогический труд созда-вался как пособие для педагогов.

По мнению М. А. Егоровой, «опираясь на труды святителя Феофана Затворника, К. Д. Ушинского, других представителей отечественной педагогики (а. Фаддей Успенский), разъяснял и развивал смысл и способы духовно-нравственного воспитания и образования» [4, с. 180].

По словам владыки Фаддея, «Записки» не представляют собой цельного курса педагогики и дидактики, однако в книге затронуты наиболее важные вопросы образовательной деятельности и воспитательной работы в церковноприходской школе. Главной задачей автора было помочь учителям разобраться в спектре многочисленных и, по мнению владыки Фаддея, нередко неправильных педагогических теорий и взглядов на воспитание и обучение, а также научить педагогов более сознательно и ответственно подходить к своему делу [7].

К. М. Гринько подчеркивает, что «архимандритом Фаддеем впервые была выстроена единая модель преподавания. Базой курса, согласно этому методическому пособию для учителей, было преподавание основ христианской веры, на которую накладывается преподавание иных дисциплин, таких как русский язык, арифметика, природоведение, экспериментальная психология, сельское хозяйство и гигиена. Он разрабатывал и вводил новые приемы дидактики, методики, чтобы облегчить и преподавательский, и ученический труд, сократить время, необходимое для усвоения предметов. Особое значение в деле народного просвещения он отводил роли святоотеческого наследия, подвижнических писаний святых отцов» [2, с. 56].

Структура «Записок по дидактике» представлена вступлением и тремя основными частями. Во вступлении представлены две актовые речи епископа Фаддея, произнесенные им на педагогических курсах. Первая часть труда называется «Общая дидактика». В ней изложены основные положения православной педагогики (задачи начальной школы, значение приходских школ, понятие и виды воспитания, христианская мораль как основа воспитания, темперамента учащихся, необходимые черты учителя, общие атрибуты учебного процесса, формы обучения, значимость методической работы педагога, важность дисциплины учащихся). Во второй части представлена методика Закона Божия с прикладным курсом, а в третьей – методика преподавания славянского языка с практикумом [7].

«Записки по дидактике» епископа Фаддея Успенского представляют собой анализ фундаментальных проблем учебной и воспитательной работы в начальной школе и определяют наиболее эффективные методы по их решению.

В дидактическом труде архиепископа Фаддея отражены такие методологические аспекты:

– сущность начального образования, основная цель задачи начальной школы;

– необходимость осуществления воспитания в рамках образования подрастающего поколения в школе;

– разработка воспитательной концепции;

– система взглядов архиепископа относительно сущности и специфики подготовки педагогических кадров;

– формирование профессионально-психологического портрета «настоящего учителя» (современным языком: перечень профессионально значимых компетенций и личностных качеств педагога, а также путей их формирования).

В своем дидактическом труде святитель Фаддей подчеркивал, что учебный процесс обязательно должен идти по определенной методологии, сущность которой заключается в исключении ошибок в преподавании.

Особое место в труде «Записки по дидактике» занимает воспитательная концепция, разработанная автором. Фаддей Успенский рассматривает теоретические аспекты воспитательной работы, приводит анализ педагогических идей выдающихся зарубежных педагогов относительно проблем воспитания, формулирует дефиницию воспитания как процесса, понимая под ним «развитие сил воспитанника» [7, с. 18], и его основную цель: воспитать в душе воспитанника свободную любовь к добру и свободное расположение к нравственному образу действия [1]. Кроме того, автор подает спектр видов и форм воспитания, основными из которых являются, по его мнению, физическое и духовное.

В своем дидактическом труде «Записки по дидактике» архиепископ Фаддей акцентировал, что только христианская модель образования способна совместить гуманистический подход с всесторонним развитием личности. Только христианское воспитание может дать обучающемуся полноценное счастье, так как оно абсолютно соответствует человеческому естеству.

Безусловно, основным трудом в системе дидактического наследия владыки Фаддея Успенского является книга «Записки по дидактике», однако нельзя утверждать, что его педагогические взгляды и воззрения сосредоточены лишь в ней. Широкий спектр педагогических идей и взглядов относительно совершенствования системы образования, подготовки учителей и воспитания подрастающего поколения отражен также в многочисленных зафиксированных и сохранившихся беседах и проповедях архиепископа [5].

По словам М. А. Егоровой, «педагогические воззрения архиепископа Фаддея принципиально отличны от краеугольных положений атеистической педагогики и свидетельствуют, сколь велика и трагична по своим разрушительным последствиям оказалась утрата ценностной ориентации отечественной педагогической мысли, основанной на православной вере» [4, с. 183].

Изучение педагогического наследия священномученика Фаддея (Успенского) показало, что оно не потеряло своей актуальности и может быть чрезвычайно полезным для построения новой стратегии преподавания богословских дисциплин и системы подготовки учителей в учреждениях профессионального педагогического образования. В данном контексте целесообразно привести афористическую цитату М. А. Егоровой: «Возвращение в сокровищницу отечественной педагогики наследия архиепископа Фаддея (Успенского) – промыслительный знак времени» [4, с. 184].

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу дидактического наследия священномученика Фаддея Успенского, архиепископа Тверского. В исследовании основное внимание сосредоточено на изучении педагогического труда Фаддея Успенского «Записки по дидактике». В ра-

боте приводится анализ структуры методического пособия для учителей владыки Фаддея, отмечены основные методологические аспекты его дидактического труда. В статье актуализируется значение дидактического наследия Фаддея Успенского для современной педагогической науки и практики.

Ключевые слова: Фаддей Успенский, дидактическое наследие, педагогические идеи, дидактический труд, система воспитания, пути совершенствования системы образования, проблема подготовки учителей, православное духовенство.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the didactic heritage of the Faddei Uspensky, Archbishop of Tver. The study focuses on the study of the pedagogical work of Faddei Uspensky's «Notes on didactics». The paper presents an analysis of the structure of the Handbook for teachers of Bishop Faddei, the Фаддея, архиепископа Тверского // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного main methodological aspects of his didactic work. The article actualized the value of the didactic heritage of Faddei Uspensky for modern pedagogical science and practice.

Key words: Faddei Uspensky, didactic heritage, pedagogical ideas, didactic work, the system of education, ways of improvement of the education system, the problem of teacher training, Orthodox clergy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова Г. З. Воспитание духовности в святоотеческом наследии Святителей Феофана, Вышенского Затворника, и Фаддея (Успенского) // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – 2006. – № 5. – С. 192–197.

2. Гринько К. М. Педагогическая детельность архиепископа Фаддея (Успенского) в конце XIX – начале XX вв. [Электронный ресурс]. – URL: http://rus-istoria.ru/ component/ k2/item/.

3. Дамаскин (Орловский), иером. Житие священномученика Фаддея, архиепископа Тверского (1872–1937). – Тверь, 1997.

4. Егорова М. А. Учитель учителей. Педагогические идеи священномученика Фаддея (Успенского), архиепископа Тверского // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2007. – Вып. 2. – С. 179–184.

5. Ковалева И. И., Хайлова О. И. Проповеди священномученика университета. Серия 2: История. История Русской Православной Церкви. – 2012. – № 6 (49). – С. 47–64. [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.pravoslavie.ru/58073.html].

6. Ковырзина Т. В. Священномученик Фаддей (Успенский) о роли православного воспитания // Вестник ПСТГУ. – 2010. – Вып. 3 (18). – С. 54–57

7. Фаддей (Успенский), сщмч. Творения. Книга II. Записки по дидактике. – Тверь, 2003. – С. 10–11.

С. И. Беленцов

УДК 371.016

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ АКТИВНОСТИ В ТРУДАХ НЕМЕЦКОГО ПЕДАГОГА ГЕНРИХА ШАРРЕЛЬМАНА

Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант №17-06-00013-ОГН\19)

В настоящее время определяющим фактором гуманизации образования является утверждение человеко-ориентированной парадигмы в педагогике, характеризующей проблемы образования исходя из целостного восприятия ребенка, направленностью на его многостороннее развитие, создание благоприятных условий для его самореализации.

История педагогического знания, его современное состояние и перспектива также убедительно свидетельствуют о том, что одним из источников формирования и утверждения гуманистических основ в педагогике являются традиции и подходы немецкой педагогической мысли. Ее ярким представителем является видный педагог Генрих Шаррельман (1871–1940).

Его творчество активно изучалось русскими исследователями периода конца XIX – начала XX вв.: Н. Даденковым, И. Леви, Д. А. Захаровым, С. А. Золотаревым и другими [1; 2; 3; 4].

Генрих Шаррельман был одним из теоретиков реформаторского движения в педагогике Германии конца XIX – начала XX вв., отстаивавшим свободу педагогического творчества, выступал против планирования учебной работы; в учебном процессе центр тяжести предлагал перенести с деятельности учителя на учащихся при сохранении ведущей роли педагога. Одним из важных направлений его творческой деятельности было развитие творческой активности подрастающего поколения.

С. А. Золотарев говорил о том, что Г. Шаррельман теоретически обосновывал и осуществлял практически на занятиях в начальной школе организацию обучения на основе актуальных интересов детей, осваивающих материал через свои личные переживания.

Направление в педагогике «Personlichkeits padagogik», которого придерживался и Г. Шаррельман, выдвигало новую *цель воспитания* – развитие личности, новую *цель преподавания* – развитие творческих сил ребенка и новый взгляд на *учителя* как на художника, работающего свободно, не связанного ни методическими предписаниями, ни учебным планом, руководствующегося лишь настроением детей [3, с. 47].

В своих трудах немецкий педагог выдвигал три требования к процессу обучения:

– наглядное, подробное обучение (ortragenddarstellender Unterricht) (излагающе-изображающее преподавание);

– достаточная мотивировка;

– детская модернизация (представление учебного материала с позиции ребенка) [6, с. 35].

«Я пытался, – говорил Шаррельман, – изложить *свой* путь к силе. К развитию личности всякий должен идти своим собственным путем, но я надеюсь, что на моем пути есть много пунктов, которые могут затронуть и другого путника» [6, с. 35].

Много интересного сторонники изучаемого направления внесли в содержание уроков наглядного преподавания (Anschauungsunterricht в немецкой терминологии, предметные уроки – в русской), родиноведения (Heimatskunde) и в постановку «свободных сочинений».

Н. Даденков в своей работе «Новые педагогические направления в Германии» (Киев, 1912) размышлял о термине «наглядность». По его мнению, этот термин (Anschauung) имел различные значения. «Под наглядностью понимают зрительное восприятие предмета, результат деятельности, другие чувства. Например, я получу всестороннее наглядное представление о розе, если при ознакомлении с ней воспользуюсь ощущениями зрительными, обонятельными и осязательными. И первая, и вторая наглядность – наглядность чувственная. Также существует еще наглядность умственная, духовная. Так, если учитель при чтении какого-нибудь художественного произведения без единого наглядного пособия живо переносит детей в мир, рисуемый этим произведением, и заставляет их переживать настроение поэта, то он тем самым создает высшую, внутреннюю наглядность» [1, с. 7]. Именно последняя трактовка значения термина «наглядность», по его мнению, присуща творчеству Г. Шаррельмана.

Для наглядных уроков, как и вообще всего начального обучения, Г. Шаррельман ставил следующие задачи:

1. Всегда оживлять в ребенке мир повседневности. Это необходимо, поскольку пробуждается и поддерживается в ребенке желание рассказывать.

2. Открыть взор ребенка на красоту повседневной обстановки, в которой он живет.

3. Научить глубже постигать зависимость отдельного человека от совокупности людей

(семьи, позднее городской общественной жизни, еще позднее от государства и вообще от различных народов земли).

4. Оживлять творческие силы ребенка путем постановки продуктивных задач и побуждения к собственной деятельности.

5. Поддерживать внутреннюю связь между семьей и классом.

6. Заботиться о языке и изобразительных способностях ребенка тем, что учитель предоставит ему постоянное словесное участие в преподавании, будет выслушивать все детские сообщения и рассказы и побуждать детей к словесной, а позднее – к письменной работе [1, с. 7].

Традиционная школа достаточно много внимания уделяла содержанию учебного материала. Совсем по-другому смотрел на него Г. Шаррельман. «Материал у Шаррельмана являлся лишь *слугой*, господином же – *идея.* Каков бы ни был материал наглядного урока, на первом месте всегда должен стоять человек и его работа» [1, с. 7]. Данная точка зрения еще раз убеждала, по мнению Н. Даденкова, в необходимости разработки таких учебных планов, которые бы настаивали, чтобы на наглядных уроках был пройден необходимый материал. «Нет вещи, которая была бы настолько ценна, чтобы она рассматривалась и изучалась ради нее самой. Позади всех предметов и явлений жизни стоит человек – единственно достойное изучения. Поэтому учебный план, вместо того чтобы предписывать учителю познакомить детей на предметных уроках с кошкой, собакой, зайцем, кроликом и т. д., должен лишь, исходя из тех задач, которые преследуют эти наглядные уроки, указать, где учитель должен искать более подходящий материал для его уроков. Выбор же материала должен быть предоставлен учителю и детям. Это самое необходимое условие, которое внесет оживление в эти уроки и обеспечит детям возможность внутренней наглядности. Ведь только учитель может учесть в каждом отдельном случае, какой материал произведет более сильное впечатление на детей и вызовет их радостную соработу» [1, с. 10].

Задачи, поставленные Г. Шаррельманом для наглядных уроков, указывали, что материал для них должна давать сама жизнь, окружавшая ребенка. Поэтому главными темами наглядных уроков являлись следующие: «У себя дома», «На улице», «Экскурсия в город», «О людях», «Облик родины», «Пестрая смесь: нити из жизненного ковра» [7, с. 48].

Педагог разрабатывал методические рекомендации для их реализации.

I. *У себя дома.* «Первая родина ребенка – его родной дом, в котором он проводит первые шесть лет, наиболее важное время его жизни, когда закладывается фундамент будущего человека. В это время пробуждается в ребенке интенсивная жизнь: каждый день этих шести лет жизни ребенка до краев наполнен впечатлениями, переживаниями и волевыми стремлениями. Глубоко ошибаются педагоги, говорящие о духовной бедности шестилетнего ребенка. Неправда! Ребенок распоряжается в этот период жизни большой суммой наблюдений и представлений, правда совершенно иного рода, нежели ожидают от него учебные планы. Таким образом, школа находит в ребенке широкий и ценный базис, из которого она и должна исходить, как из единственного естественного основания для преподавания. Деятельность учителя в том лишь и должна состоять, чтобы вновь оживить наглядные представления, приобретенные ребенком в родительском доме, поставить их на службу творческим силам ребенка и таким путем дать новые толчки к наблюдению и более глубокому проникновению в мир, его окружающий» [6, с. 32].

Приведем ряд тем из направления «У себя дома».

1. Какая работа бывает дома.

2. О людях, которые живут дома и как они живут.

3. Что за люди случайно приходят в дом.

4. Счастливые часы.

5. Радость в доме.

6. Скорбь в доме. Смерть, больной ребенок, заботы родителей, ни копейки денег.

7. Игра. Как можно играть мебелью. Игры в саду, на дворе.

8. Работа ребенка. Загородка для кроликов. Вырезание картин. Как дети сами делают себе игрушки.

9. Разные разговоры: что прочел отец в газете; во время игры.

10. О зверях в доме. Белые мыши. Канарейка. Морская свинка. Кролики. Золотые рыбки. Кошки. Мыши. Собаки.

11. О вещах в доме. Какой вид имеет комната. В кухне. На полу. В погребе [6, с. 32].

II. *На улице.* Улица – первое «расширение» родины ребенка. При реализации данной темы на первый план выступают люди и их работа. Здесь очень удобно сделать экскурс в область правовых отношений и обязанностей людей и познакомить детей с социальной этикой.

При разработке этой темы каждый ребенок должен представлять свою улицу, на которой он живет и играет, а учитель будет иметь в виду типичную улицу и даст детям возможность вплести в рассказываемую им историю особенности отдельных улиц.

1. Люди, работающие на нашей улице.

Важно при этом отметить тяжесть и ответственность каждого работника и достойное уважение к каждой профессии.

2. Очистка улиц. Кто заботится об этом. Как устроены машины, с помощью которых производится очистка наших улиц. Когда очистка бывает особенно затруднительна: в дождливую погоду, при засорении решетки канала, во время гололедицы и в сильный снег. Кто платит за очистку улиц. Что такое налог.

3. Улица в разное время дня и года.

4. Игры на улице.

5. Веселье на улице. Вот, например, как описывали это дети в своих сочинениях: «Со всех зонтиков еще течет. Тротуары выглядят много чище. На улице стоят лужи. Дети делают корабли из бумаги и заставляют их плавать. С трубы сильно течет. Там стоит перед пивной телега с углем. Лошадь стала совершенно сырой. Теперь она опустила голову и почти закрыла глаза. Дама хочет перейти на другую сторону улицы. Она высоко подбирает свое платье, чтобы оно не запачкалось» [6, с. 32].

6. Печальное на улице.

7. Социальные отношения и обязанности.

III. *Экскурсии в городе.* Г. Шаррельман вспоминал о том, какое сильное впечатление производило на него в детстве посещение новой, незнакомой улицы. Он сравнивал это с впечатлением, которое испытывает взрослый, путешествуя, например, по Африке. Из множества впечатлений следовало выбирать наиболее ценные. Самым важным материалом всегда будет человек и его работа, а потому и в мысленной прогулке внимание детей должно направляться не на число этажей дома, но на тот труд, который был затрачен на создание дома-великана. Вообще учитель всегда должен помнить, что человек – единственно достойный предмет преподавания. На эту цель и должно быть направлено каждое слово учителя. Родиноведение, таким образом, есть человековедение [6, с. 34].

IV. *Облик родины.* Это направление давало материал для бесед о красоте родины, об обычаях людей, которые ее населяли, о работе этих людей, об их борьбе за культуру и об особенностях страны. Конечно, частности этой общей темы для каждого города будут различны. Шаррельман в Бремене предлагал следующее содержание:

1. Переход от города к деревне. Значение города для деревни. Связь между городом и деревней. Деревня и ее особенности в постройке домов и в характере жителей. Жизнь крестьянина.

2. Степь и ее курганы. Бедность и однообразие степи.

3. Болото и добыча торфа. Что понимают под торфяными продуктами.

4. Поездка на пароходе в Бременскую гавань. Устройство парохода. Виды и места на Везере.

5. Гельголанд, скалистый остров. Морские купанья. Рыбный промысел на море.

6. Путешествие на воздушном шаре.

В главе «Облик родины» понятие «родина» было расширено, вынесено за пределы понимания и потребностей детского круга представлений. Родиноведение в этой части было уже разделом знаний о чужбине. Учитель, однако, мог говорить только о том из

сведений по географии, что имело отношение к повседневной жизни родины ребенка.

V. *О людях.* При разработке этой темы было целесообразно задумываться о воспитании следующих чувств:

1. Зависимости отдельной личности от общества (социальное сознание).

Ребенок должен чувствовать себя членом великого целого, связанного тысячью нитей с гражданами общества. Он должен чувствовать не только зависимость от родительского дома, отца, матери, братьев и сестер, но он также должен узнавать на уроках родиноведения, как их жизнь зависит от тысячи людей, которые работают для него.

2. Ответственности перед каждым (социальная совесть).

С этой целью Г. Шаррельман предлагал беседы о различных видах занятий людей: а) легкая работа (слуга, плотник, кассир); б) тяжелая работа (носильщик, сестра милосердия); в) горячая работа (кузнец, лудильщик, кочегар); г) грязная работа (чистильщик улиц, канала и т. п.); д) ответственная работа (капитан, аптекарь, врач, архитектор); е) детская работа (на фабрике спичек); ж) опасная работа (моряки, авиаторы, наездники в цирке); з) спокойная работа; и) нездоровая работа (углекопы и т. д.)

Значительной частью блока «О людях» являлись темы о полезных учреждениях города.

VI. Нити из жизненного ковра.

1. Семейство. Принцип разделения труда в семье. Значение родственников как советников и помощников. Почему печально, если дети не имеют родителей.

2. О сожителях и соседях. Их значение для совместной жизни. Ценность доброго соседства. Зависимость семьи от соседей. Противоположность между большим городом и деревней.

3. О семейных обычаях и об основаниях, которыми управляется дом. Что отец видит охотно и чего он не терпит. Отношение детей к родителям.

4. Дедушка и бабушка. Воспоминания о старом времени. Какой вид имел прежде город, как проще жили; светлые и темные стороны так называемого доброго старого времени.

5. Наше отношение к знакомым и друзьям. Разделенная радость – двойная радость, разделенное горе – половина горя.

6. Жизнь союзов нашего города. Какие бывают союзы.

7. Государство. Городское управление.

8. Нити между родиной и далеким миром.

9. Нити, связывающие нас с прошлым.

10. Нити, связывающие нас с будущим [6, с. 38].

Приведенные темы показывали общее направление наглядных уроков Г. Шаррельмана. Предназначенные для городских детей они представляли достаточно интересную попытку внести свежие идеи в школьную практику.

Облекая различный материал в историю или сказку, Шаррельман пробуждал в детях самые разнообразные творческие силы. Его истории давали много материала для детских сочинений, рисования и моделирования.

Научить сознательно переживать действительность, увлечь детей – вот основные мотивы преподавания. Одним из самых важных этапов каждого урока, «пробуждавшего в детях их самодеятельность и этим дававшего пищу детской наглядности», Г. Шаррельман считал «удачное присоединение нового материала», присоединение, вызванное настроением детей [5, с. 21]. Педагог говорил о грамотном наполнении учебным материалом на этапе освоения новых знаний. По мнению Г. Шаррельмана, «учитель должен добиваться того, чтобы дети думали, что они являются движущим началом в школьных беседах, что в классе обсуждается лишь то, что интересует их. Это «conditiosinequanon» – необходимое условие всякого преподавания [5, с. 22].

«Чем присоединение нового материала будет непринужденнее и случайней, чем оно более будет носить характер болтовни, тем с большей любовью и тем легче дети пойдут за указаниями учителя, тем непринужденнее будут их сообщения, свидетельствующие о действительных переживаниях детей» [5, с. 24]. Это составляло, по Шаррельману, сущность

наглядных уроков. «Все, что ребенку навязано искусственно против его воли, все это не может овладеть интересом ребенка так глубоко, чтобы служить источником переживаний. Поэтому всякая тема, как бы она ни была важна, должна быть оставлена, раз только учитель (это в одинаковой степени касается и родителей, беседующих с детьми) не находит возможности связать ее с данным моментом настроения ребенка» [5, с. 25].

В своей книге «GoldeneHeimat» Г. Шаррельман рассматривал средства, с помощью которых на уроках родиноведения, а также на «наглядных» уроках процесс освоения нового материала осуществлялся бы более продуктивно и качественно.

Шаррельман, прежде всего, отмечал тот факт, что школа до настоящего времени не использовала в своих целях возможностей важнейшего и самого распространенного образовательного инструмента исследуемого периода – *газеты.*

«Газету читают в настоящее время все, даже дети, – говорил Шаррельман, – и потому не приходится ставить вопрос о том, желательно или нет чтение газет детьми, а вопрос чисто практический, как использовать газету в целях воспитания. Газета дает сведения решительно обо всех отраслях человеческого знания и творчества. И кто имеет общение с детьми, тот знает, как интересуют их вещи в роде войны англичан с бурами, китайской войны и т. д. Ничто не может так естественно и непринужденно перебросить мост между родителями и детьми, как газета» [1, с. 34].

Педагог разработал целый план работы с газетными источниками.

1. Прежде всего, важно найти неизвестное место, где произошло событие.

2. Дети должны научиться находить это место по карте.

3. Далее, может завязаться разговор о специфике того или иного события, причинах произошедшего, его последствиях и сложностях [1, с. 34].

«Я часто, – рассказывал Шаррельман, – приносил утром в класс газету, и она давала повод для разговора с детьми. Выходило очень естественно, когда я, вынимая газету из кармана, говорил: «Послушайте, что я вам прочту, и что пишут в газете» [1, с. 34].

Педагог приводил ряд занятных примеров, когда газета служила исходным пунктом для интересных бесед с детьми 6–10 лет.

Например, читается заметка «о несчастье на улице: пала лошадь. Учитель беседует с детьми о гладких асфальтовых мостовых, об обществах покровительства животным, о тяжело нагруженных экипажах; затем интерес детей перескакивает на заботы о птицах зимой, об их защите, об украшениях из перьев на дамских шляпах. Читает учитель в газете и о том, что в Везере найден труп, и поднимается беседа о приведении в чувство утонувших, о причинах, почему женщина пошла навстречу смерти, о бессмысленности самоубийства, о том, что это мог быть просто несчастный случай и т. п. Даже отдел объявлений дает учителю материал для того, чтобы начать наглядный урок. Прочитав объявление Бременской фабрики деловых книг, учитель дает толчок для беседы о том, что такое деловые книги, что в них пишется, зачем они нужны, как переплетаются эти книги» [1, с. 34].

Другим очень удачным инструментом для наглядных уроков и для уроков родиноведения Шаррельман считал *погоду.*

«Исходя из текущего состояния погоды, можно направить урок на разговор об очистке улиц и вообще о чистоте, о порядке в доме, в классе, во дворе и т. д. При плохой погоде легко завязывается разговор на тему о том, кому она вредит, какие обязанности не зависят от погоды, и какие работы могут выполняться лишь при известной погоде. Сильные жара, холод и туман дадут толчок для наглядной беседы на ту или иную тему [1, с. 25].

Третьим интересным образовательным средством могли служить *шумы с улицы.* «Тихо работает класс. Вдруг в окно класса врывается громкий голос продавцов: «Мед! Мед!» Или: «Торф! Торф!» Или же со звоном промчится пожарный *поезд.* Если класс привык живо и свободно идти навстречу всему, что дает жизнь, то он не пропустит такой

звук, и хвала учителю, который, невзирая на учебные планы и предписания, найдет в себе мужество использовать этот шум и звон для соответствующей беседы» [2, с. 23].

Четвертым способом, наиболее часто применявшимся Г. Шаррельманом на уроках родиноведения, являлись *мысленные прогулки и экскурсии.*

В-пятых, поводом для бесед часто становилась принесенная учителем в класс *адресная книга.* «Начнутся догадки о том, что это за книга, для чего она употребляется. Перелистывая книгу, дети найдут здесь название улиц, список лиц, живущих в город, различные объявления и т. д. Список улиц и фамилий может навести на рассуждение о значении фамилий и их происхождении. Неизвестные классу ремесла дадут толчок к беседе, которая откроет детям новую область человеческого труда. Приложенный в конце книги план родного города приводит к беседе об ориентировке, о цели и смысле карт и т. д.» [2, с. 25].

Достаточно часто исходной отправной точкой для урока Шаррельмана служил *путь в школу.* Вблизи школы, в которой он работал, находился центральный железнодорожный вокзал, мимо которого проходили дети, идя в школу. Поэтому учитель часто начинал урок словами: «Когда я сегодня по пути в школу проходил мимо вокзала, то я увидел... Таким образом, легко можно было завести непринужденную беседу, например, о крестьянах, которые приходят в город, чтобы продать что-нибудь; о том, что они желают продать, что они везут домой; так будет выяснено взаимоотношение между городом и деревней. Конечно, назвать все темы, которые можно связать с путем в школу, нельзя, так как они будут меняться в зависимости от обстановки, в которой работает учитель, интереса детей и других причин» [2, с. 27].

Каждый подслушанный на улице, в лавке, в цирке и т. д. *разговор* также, по мнению педагога, мог служить переходным мостом к продолжительной беседе на наглядных уроках. Для того чтобы найти темы, нужно было лишь, чтобы учитель ясно и точно представлял себе положение тех лиц, разговор которых передавался.

Наконец, лучшим и совершенным введением для урока Г. Шаррельман признавал *историю,* т. е. искусно построенный поэтический рассказ. Искусство облекать всякий материал в связный рассказ, в историю, – не так трудно, как может показаться с первого взгляда. В этом неоднократно старался убедить Г. Шаррельман своего читателя, давая во множестве примеры из его собственной практики. «Esfalltkein Meistervom Himmel», – настаивал Г. Шаррельман (все это достигается практикой) [1, с. 54].

Генрих Шаррельман сформулировал и правила общения с подростками. «Кто хочет усвоить себе искусство рассказывать интересно для детей, тот должен лишь:

1. Старательно изучать язык детей и все более и более упрощать и делать детским свой язык;

2. Все, что он хочет изобразить словами, он должен прежде всего представить себе пластично до самых незначительных частностей;

3. Он должен сам разобраться в пестрой сутолоке жизни и

4. Доверять интуитивной способности души» [8, с. 55].

Таким способом, по утверждению Г. Шаррельмана, учитель мог усвоить искусство художественного изложения.

Насколько сильное впечатление производили подобные уроки на детей, можно было судить из следующего рассказа посетителя урока Шаррельмана. «Каждый ученик имел перед собой свой экземпляр картины Дюрера «Жизнь Богоматери». Тема для беседы была «Счастье святой семьи». Учитель и дети рассматривали картины, изображающие тихое, светлое счастье. Рассматривались малейшие детали, причем дети сами постоянно находили что-нибудь новое, хорошее, милое. Учитель сочинял обо всем целые рассказы – о домике, о лесе, обо всех изображенных на картинах лицах. Но больше всего говорил о самой святой семье. Не наставляя, а так, как рассказывают о милых и дорогих знакомых. Было много и веселого, и смешного. Одна маленькая девочка, когда раздался звонок и

урок закончился, тайком, полагая, что никто этого не замечает, поцеловала в уста Иосифа и Марию и Младенца Иисуса с выражением любви и восторга» [4, с. 197].

Таким образом, Г. Шаррельман заботился о свободном духовном развитии детей, о выработке у них радостного, творческого мироощущения. В этой связи большое значение придавал самостоятельной работе учащихся. Как и многие представители реформаторского движения, Г. Шаррельман разде-лял идеи свободного воспитания. По существу, педагог отстаивал принципы активного обучения и в целом развитие детской активности.

АННОТАЦИЯ

Рассматривается учебный процесс в школе известного немецкого педагога Генриха Шаррельмана, сторонника свободного воспитания подрастающего поколения. В основе этого учебного процесса лежит разработанная педагогом «теория переживания». Отбирая учебный материал, Г. Шаррельман ориентировался, прежде всего, на интересы самих детей. Педагогическая цель, заключавшаяся в развитии детской активности, обусловливала и выбор средств обучения. Определяющей становилась обучающая свободная беседа. Стремление вызвать эффект «переживания» приводило к широкому использованию разнообразных форм воспитания: лекции часто заменялись художественными представлениями, практиковались инсценировки при чтении. В целях художественного воспитания активно использовалось наглядное обучение.

Ключевые слова: свободное воспитание, Генрих Шаррельман, детская активность, подрастающее поколение**.**

SUMMARY

The educational process at the school of the famous German teacher Heinrich Scharrelmann, a supporter of free education of the younger generation is considered. Developed by the teacher «theory of experience» is the basis of this educational process. Selecting the educational material, G. Hurrelman focused primarily on the interests of the children. The pedagogical goal, which was to develop children's activity, deter-mined the choice of means of education. Teaching free conversation became crucial. The desire to cause the effect of «experience» led to a wide using of various forms of education: lectures were often replaced by artistic representations, dramatizations when reading were practiced. Visual training has been used extensively for the purposes of art education.

Key words: liberal education, Heinrich Scharrelmann, children's activity, of the younger generation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даденков Н. Новые педагогические направления в Германии. – К., 1912. – 77 с.

2. Захаров Д. А. К вопросу о свободном воспитании. – Юрьев, 1910. – 154 с.

3. Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. – СПб, 1910. – 243 с.

4. Леви И. Развитие педагогической мысли в Германии за последние 10 лет // Путь просвещения. – 1922. – № 5. – С. 195–208.

5. Обухов А. М. Народное образование в Мюнхене. – М., 1909. – 127 с.

6. Шаррельман Г. Принцип наглядности // Свободное воспитание. – 1907/1908. – № 5. – С. 31–42.

7. Шаррельман Г. Живая вера в преподавании // Свободное воспитание. – 1913/1914. – № 10. – С. 47–62.

8. Шаррельман Г. Методы и техника рассказывания на уроках. – М., 1926. – 78 с.

М. В. Переверзев

УДК 378 (494): 640.41

ТРАДИЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ШВЕЙЦАРИИ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА

История высшего образования в Швейцарии начинается с XV века, со времени создании в Базеле одного из первых университетов Европы. На сегодняшний день в стране действует 12 университетов, 8 школ прикладных наук, более 20 педагогических учебных заведений и порядка 120 колледжей. Отличительной чертой швейцарского высшего образования является его неразрывная связь с производством, активным взаимодействием вузов с научными и исследовательскими учреждениями. Ежегодно на эти цели правительство выделяет порядка 2,6% ВВП и 5,2% – на образование. Это одни из самых высоких показателей в мире. Именно такое пристальное внимание к взращиванию отечественных кадров позволило небольшой европейской стране совершить экономический прорыв и выйти на рынок высокотехнологичных разработок наравне с такими странами, как США, Китай и Япония. Швейцария по праву гордится тем, что она является страной с развитой экономикой, основными отраслями которой являются машиностроение, точная механика, часовая, нефтехимическая и фармакологическая промышленность.

Швейцария – один из мировых лидеров в научных исследованиях: научные центры страны в области нано-технологий, изучения космоса, атомной энергии известны всеми миру. В стране созданы лаборатории и различные научные центры в области нанотехнологий, изучения космоса, атомной энергии, которые во всем мире признаются наиболее сильными благодаря степени их оснащения и количеству разработок, которые в них ведутся. Так, можно выделить лабораторию физики высоких энергий CERN**,** которая является крупнейшей в мире и представляет собой масштабный центр прикладных материалов науки и техники. Одними из важных аспектов стремительного развития страны стала возможность получения высшего образования граждан в государственных университетах, а также привлечение абитуриентов из-за рубежа (до 70% от общего контингента студентов) за счет невысокой стоимости обучения, что привлекает многих талантливых студентов-иностранцев, обогащающих научный потенциал страны.

Граждане Швейцарии гордятся системой высшего образования. Все вузы страны отличает высокий уровень академического преподавания, применение гибкого подхода к обучению, разработанные различные образовательные программы и широкий выбор специальностей – все это является неотъемлемой частью швейцарских элитных вузов. Ведущие государственные университеты Швейцарии представляют научно-образовательные комплексы, которые включают школы, факультеты, отделения, предлагающие многочисленные бакалаврские, магистерские, докторские и постдипломные программы с упором на теоретические знания, академическую и практическую направленность. Практический характер обучения присущ университетам, институтам, школам и академиям Швейцарии. Так, преимущественное число специальностей предусматривают прохождение стажировок студентами. Высшее образование Швейцарии объединяет лучшие традиции академической образовательной системы Великобритании, практический и инновационный подход американской и немецкой систем, демократичность вузовского образования Франции.

Все перечисленное подтверждают и международные рейтинги. По данным рейтинга Times Higher Education World University Rankings за 2017-2018 год 10 из 12 университетов Швейцарии входят в число 500 лучших учебных заведений мира. Швейцария занимает в общем зачете второе место. Сфера высшего образования здесь сильна благодаря, в первую очередь, связи вузов с бизнесом и активному их участию в международных

исследовательских проектах. В результате Швейцария занимает первое место по количеству кандидатов наук (PhD), более половины которых являются иностранцами», – пояснил swissinfo.ch по электронной почте Росс Уильямс (Ross Williams), руководитель проекта Universitas 21 National Ranking и профессор Мельбурнского университета. Таким образом, в рейтинге национальных систем высшего образования U21 Ranking of National Higher Education Systems Швейцария занимает ВТОрое место, уступая США, которые занимают первую позицию, и, опередив Великобританию, которая осталась на третьей позиции. В международных вузовских рейтингах, таких как Times Higher Education (THE) и Academic Ranking of World Universities, ARWU, больше известный как Шанхайский рейтинг, Высшая техническая школа Цюриха (ETHZ) в 2017 г. заняла 10-е место. Таковы данные глобального исследования, целью которого является оценка достижений стран мира в области вузовского образования.

Высок результат Швейцарии по 24 показателям, которые позволяют оценивать национальные системы высшего образования университетов мира, объясняется тем, что она занимает первые места по двум из четырёх основных групп показателей. Во-первых, это ресурсная база и уровень материально-технического оснащения вузов, включая инвестиции в науку и образование со стороны частного и государственного секторов, а также положение с научными исследованиями, публикациями, включая соответствие сферы высшего образования потребностям национального рынка труда с учетом перспектив последующего трудоустройства выпускников учебных заведений.

Во-вторых, это степень активности международного академического сотрудничества, показатель, который демонстрирует уровень открытости или закрытости системы высшего образования. В независимости от того, абитуриент – житель Швейцарии или иностранец, со стороны швейцарских лучших вузов гарантируется открытый доступ к получению качественного высшего образования для всех абитуриентов без исключения. Престижные университеты Швейцарии характеризуются наибольшей интернациональностью в мире, они мультиязычны, поскольку учебные занятия в швейцарских вузах преподаются на *английском* (ETH Zurich, University of Zurich, University of St Gallen), *французском* (Ecole Polytehnique Federale de Lausanne, University of Geneva, University of Lausanne University of Fribourg (UniFr), University of Neuchatel) (UniNE), *немецком* (University of Basel, University of Bern) и *итальянском* (Universita della Svizzera Italiana) языках. Среди различных стран мира именно в рейтинговых университетах Швейцарии наблюдается наиболее высокий процент иностранных студентов среди учащихся. В частности, среди всех учащихся треть студентов приходится на иностранцев в Женевском университете.

Практически все швейцарские университеты гордятся своими выпускниками и преподавателями, среди которых Нобелевские лауреаты, государственные деятели, всемирно известные ученые, бизнесмены, банкиры. Так, Швейцарская высшая техническая школа Цюриха является наиболее известной школой во всем мире в силу проведенных научных разработок в области физики, химии, медицины, инженерии, технологий. Так, в стенах данного вуза Швейцарии занимались научными исследованиями 21 Нобелевский лауреат, в том числе в области физики: Вильгельм Конрад Рентген (1901 г.), Шарль Эдуар Гийон (1920 г.), Альберт Эйнштейн (1921 г.); в области химии: Альфред Вернер (1913 г.), Рихард Мартин Вильштеттер (1915 г.), Фриц Габер (1918 г.), в области медицины: Вернер Арбер (1978 г.) и другие ученые. Базельский университет получил известность благодаря достижениям в математике и медицине. Имена таких признанных и великих мыслителей, как Фридрих Ницше, Карл Густав Юнг, еще несколько нобелевских лауреатов по медицине имеют непосредственное отношение к данному университету. В стенах университета Цюриха вели свою деятельность Эрвин Шредингер, Уолтер Рудольф Гесс.

В табл. 1 представлены общие сведения о ведущих, наиболее рейтинговых, университетах Швейцарии.

За всю многовековую историю система высшего образования Швейцарии повсеместно заслужила безупречную репутацию высо-

чайшим уровнем обучения и преподавания. Кроме подготовки специалистов по фундаментальным наукам, страна по праву считается мировым лидером по высшему образованию в сфере гостеприимства, гостиничного и туристического менеджмента, ресторанного бизнеса. Именно здесь зародилась концепция отельного менеджмента и традиции сервиса и профильного образования формировались десятилетиями. Лучшие отельные сети и лидирующие туристические компании из сферы обслуживания предпочитают нанимать на работу выпускников именно швейцарских вузов, специализирующихся на обучении в области индустрии гостеприимства.

В Швейцарии функционируют 25 частных школ, ориентированных на подготовку специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса. Образование в данной сфере считается эталонным. Не случайно швейцарские школы гостиничного дела из года в год занимают стабильно высокие позиции в международных рейтингах учебных заведений. Так, в 2017 году компания Quacquarelli Symonds (QS) включила 3 швейцарских университета в десятку лучших вузов мира по специальности «Гостиничное дело и индустрия гостеприимства». Старейшая школа мира Ecole hôtelière de Lausanne заняла 2-е место, Les Roches International School of Hotel Management находилась на 4 позиции, SHMS (Swiss Hotel Management School) – на 8 месте [5].

Первая в мире и самая старая Гостиничная школа Лозанны пользуется заслуженным уважением и признанием профессионалами отрасли во всем мире [1; 2; 3]. *Ecole Hotelier de Lausanna* – школа отельного менеджмента основана в 1893 году, открытие которой было вызвано интересом к туризму в Швейцарии и Европе в начале XIX века, а также ростом потребности в квалифицированных кадрах в этой сфере. Один из членов престижной ассоциации Swiss Hotel Association, Жак Чуми (Jacques Tschumi), основал Ecole Hoteliere de Lausanne, где впервые начали готовить профессионалов в сфере гостеприимства. Школа бережно хранит традиции и одновременно развивает инновационные технологии образования, улавливая мировые тенденции и новых направлений современного образования.

Основной кампус школы находится в Le-Chalet-a-Gobet в 8 км от центра города Лозанна, одного из самых уютных городов Швейцарии. В школе обучаются студенты 130 национальностей из 107 стран, обменивающихся информацией и опытом. В конце XX столетия Ecole Hoteliere de Lausanne основала партнерскую компанию Lausanne Hospitality Consulting (LHC), которая консультирует и поставляет лучшие кадры в компании по всему миру: Escola de Hotelaria Universidade Estácio de Sá (Бразилия), King Abdulaziz University Tourism Institute (Саудовская Аравия), Ecole Hoteliere Lavasa (Индия), Ecole Superieure d'Hotellerie et de Restauration d'Alger (Алжир), Beijing Hospitality Institute (Китай), Centro de Estudios Superiores de San Ángel (Мексика), Hanyang University Hospitality Academy (Южная Корея), Dusit Thani College (Таиланд), Emirates Academy of Hospitality Management (ОАЭ, Université La Sagesse, кафедра госпитального менеджмента (Ливан). Школа активно и плодотворно сотрудничает с Университетом прикладных наук и искусств Западной Швейцарии (HES-SO): это единственный подобный пример сотрудничества на территории всей страны. С ноября 2015 года в состав Ecole Hoteliere de Lausanne входит и Швейцарская школа туризма и гостеприимства (SSTH) в г. Пассуг (Швейцария). Сегодня Школа гостиничного менеджмента Лозанны входит в состав престижной EHL Group (создана в 2015 году): эта группа развивает образование в сфере гостиничного менеджмента и сервиса, обеспечивает прозрачность этой рабочей сферы, активно укрепляет международное партнерство между государствами и учебными заведениями. Школа обладает аккредитацией Ассоциацией школ и колледжей в Новой Англии (New England Association of Schools and Colleges, NEASC, США), что подтверждает признание качества ее программ на международном уровне.

В настоящее время в *Ecole Hotelier de Lausanna* (EHL) учатся 2000 студентов, которые осваивают программы в сфере ресторанной индустрии и отельного бизнеса, индустрии гостеприимства, сервиса класса Luxe, консалтинга, маркетинга и менеджмента, управления банками и недвижимостью. С 2001 года в EHL внедрен курс, который предлагает

Таблица 1.

Общие сведения о ведущих университетах Швейцарии

Университет, год основания	**Рейтинг**	**Факультеты**	**Количество студентов**	**Количество преподавателей**
Швейцарская высшая техническая школа Цюриха (ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology Zurich): Цюрих, 1854 г.	10-е место в рейтинге лучших университетов мира, 5 место в области инженерных и технических наук, среди выпускников – 21 лауреат Нобелевской премии	16 факультетов, 17 отделений по следующим направлениям: менеджмент и общественные науки; факультет менеджмента, технологии и экономики; факультет гуманитарных, общественных и политических наук. Выпускники медицинского, теологического, философского и ветеринарного факультетов – элита мировой науки. Обучение на *английском* и *немецком* языках	17 000 студентов (3800 аспирантов) из 80 стран мира	2500 преподавателей, из них 500 профессоров
Федеральная политехническая школа Лозанны (Ecole Polytehnique Federale de Lausanne) (EPFL): Лозанна, 1853 г.	44-е место в рейтинге лучших университетов мира; 3-е место среди вузов Европы в области инженерных наук и информатики в рейтинге Шанхайского рейтинга	7 факультетов, 13 направлений: архитектура, строительство и экология; информатика и системы коммуникации; математика, физика и химия; биология; машиностроение, электротехника, материаловедение; общественные науки. Готовит признанных в мире криминалистов, психологов, юристов, биологов и фармакологов. Обучение *на французском* языке	9 900 студентов из 120 стран мира	1350 преподавателей, из них 200 профессоров
Базельский университет (University of Basel): Базель, 1459 г.	110-е место в рейтинге лучших университетов мира, среди выпускников: 9 Нобелевских лауреатов, 2 Президента Швейцарской Конфедерации. В университете учились Фридрих Ницше, Эразм Роттердам, Карл Ясперс, Леонард Эйлер, Парацельс, Карл Густав Юнг	7 факультетов: бизнеса и экономики; медицинский; психологический; теологический;философско-естественнонаучный; философско-исторический; юридический. Обучение на *английском и немецком* языках	12 995 студентов из 100 стран мира	около 2000 преподавателей, из них 377 профессоров
Университет Цюриха (University of Zurich) (UZH): Цюрих, 1525 г.	53-е место в рейтинге университетов мира; среди выпускников – 12 лауреатов Нобелевской премии; 23 Президента швейцарской Конфедерации	140 специальных институтов: 7 факультетов: теологии; права; экономики; медицины; ветеринарный; философии; математики и естественных наук. Обучение на *английском* и *немецком* языках	26 000 студентов из 100 стран мира	более 4000 преподавателей

Бернский университет (University of Bern) (UNIBA): Берн, 1528 г.	154 место в рейтинге лучших университетов мира, 57-80 место в Европе; среди выпускников – 3 Нобелевских лауреата: Шарль Альбер Гоба, Эмиль Теодор Кохер, Дьердь де Хевеши	8 факультетов: историко-философский, научно-философский, гуманитарный, экономика и социальные науки, медицина, ветеринария, право, теология. Включает 115 исследовательских центров и медицинских клиник	13 000 студентов из 60 стран мира	около 1500 преподавателей
Женевский университет (University of Geneva): Женева, 1559 г.	53-е место в рейтинге лучших университетов мира. Среди выпускников: Анри Дюнан (основатель Красного креста), Жорж Нива (историк литературы и славист), Фердинанд да Соссюра (основоположник лингвистики XX в.)	9 факультетов: политической экономики, естественных наук, медицинских наук, правоведения, гуманитарных наук, общественных наук, психологии и обучения. Обучение на французском языке, отдельные предметы читаются на *английском, немецком и испанском* языках	16 800 студентов, из 80 стран мира	4200 преподавателей из них 762 профессора
Лозанский университет (University of Lausanne) (UNIL): Лозанна, 1537 г.	167-е место в рейтинге лучших университетов мира; 1-е место в рейтинге среди лучших универитетов мира QS	7 факультетов: общественно-политических наук; экономики и администрирования, права, точных и естественных наук, гуманитарных наук, медицинский, факультет биологии и медицины (фармацевтика и криминалистика), искусств, теологии и религиоведения. 350 программ по различным направлениям. Обучение на *французском* языке	14 900 студентов из 120 стран мира	2 200 преподавателей
Университет Фрибура (University of Fribourg) (UniFr): Фрибург, 1583 г.	1010-е место в рейтинге университетов мира	5 факультетов: гуманитарный, юридический, католическо-богословский, филологический, экономики и социальных наук, естественных наук. Обучение на *французском* языке	10 000 студентов из 100 стран мира	1100 преподавателей, из них 200 профессоров
Университет Сапнт-Галлена (University of St Gallen) (HSG): Цюрих, 1898 г.	418-е место в рейтинге университетов мира; 16-е место в рейтинге среди бизнес-школ Европы	8 факультетов: юридический, закон, право и экономика, экономики и политических наук, бизнес-администрирования международных отношений, управления, экономики, управления бизнесом. Обучение на *английском и немецком языках*	6726 студентов, из 60 из стран мира	650 преподавателей, из них 90 профессоров
Университет Невшателя (University of Neuchatel) (UniNE): Невшатель, 1838 г.	1095-е место в рейтинге университетов мира	4 факультета: гуманитарных наук, точных наук, права и экономики и теологический. Обучение на *французском* языке	4 200 студентов, из 50 стран мира	800 преподавателей

программу EMBA (исполнительный магистр гостиничного менеджмента). Программа MBA: признана Швейцарским центром аккредитации и гарантии качества в высшем образовании (AAQ) как соответствующая высочайшим стандартам качества. Таким образом, Ecole Hoteliere de Lausanne готовит специалистов по следующим четырем направлениям, которые по завершению обучения готовы занять ведущие позиции в гостиничных компаниях мира:

– бакалавров международного менеджмента в гостиничной сфере, обучение для которых осуществляется на английском или французском языках с годичным подготовительным погружением в отельную среду, последующим трехлетним освоением навыков управления, двумя шестимесячными зарубежными стажировками и 10-недельным консультированием;

– магистров международного отельного бизнеса, программа которых состоит из трех семестров и реализуется в партнерстве с Политехническим университетом Гонконга (Китай) и Университетом Хьюстона (США);

– исполнительных магистров гостиничного менеджмента, осваивающих 12-месячную программу последипломного образования в сфере менеджмента гостиничной индустрии;

– специалистов в области кулинарного искусства, участвующих в мастер-классах и получающих сертификат, свидетельствующий результаты 6-месячного изучения глубинных аспектов кулинарии (международная кухня, гастрономия и выпечные изделия).

Школа поддерживает партнерские отношения со многими швейцарскими, европейскими и мировыми компаниями, организуя для студентов стажировки, практики и последующее трудоустройство. В ходе обучения студенты готовят разнообразные бизнес-проекты, которые регулярно демонстрируются ведущим фирмам и корпорациям, давая возможность обучающимся поработать с серьезными ресурсами и лучшими специалистами, найти нетривиальные пути решения для самых разнообразных проблем. Стала традицией ежегодная Ярмарка вакансий, привлекающая престижных и перспективных работодателей со всего мира, а уникальный бизнес-инкубатор, работающий с 2012 года, дает возможность выпускникам реализовывать собственные проекты и стартапы ресторанно-гостиничной сферы. В университетском международном консультационном центре работают лучшие специалисты по профориентации в сфере образования, лидерства и индустрии гостеприимства.

В школе функционирует Ассоциация выпускников – AEHL – работающая с 1926 года. Сегодня сеть насчитывает более 30 тыс. выпускников, работающих в 120 странах мира: Christian Clerc. Ее выпускники зани-мают самые высокие должности в ведущих гостиничных и туристических компаниях мира. Так, выпускниками школы являются: президент по операциям отеля в Европе, на Среднем Востоке и в Африке (отели и курорты Four Seasons), Christopher W. езидент (глобальный продукт и операции в отелях и курортах Four Seasons), Bernhard Bohnenberger: президент (отели, курорты и спа Six Senses), Alain Delamuraz: вице-президент и директор по маркетингу (Blancpain SA), Hans Wiedemann: управляющий директор и член совета правления в отеле Badrutt's Palace, Alain Kropf: генеральный менеджер (отель Royal Savoy, Лозанна, Швейцария), Peter C. Borer: главный производственный директор в The Peninsula Hotels и исполнительный директор в The Hongkong и Shanghai Hotels Limited, Jacky Lorenzetti: основатель Fonica Group и президент Racing Métro 92 Rugby, Andreas Bergmann: генеральный директор TGV Lyria, Nathalie Seiler-Hayez: управляющий директор Beau-Rivage Palace (Лозанна, Швейцария), Christophe Laure: генеральный менеджер (InterContinental Le Grand Hotel, Париж, Франция), François Dussart: управляющий директор Beau-Rivage Palace SA, Georges Plassat генеральный директор Carrefour Group, Lorenzo Stoll: генеральный директор Suisse Romande (Швейцария), Kurt Eduard Ritter: генеральный директор группы отелей The Rezidor, Arnaud Bertrand: основатель Housetrip, Philippe Durand-Daguin: основатель Eurent Group, Tomas Feier: генеральный менеджер Disneyland Hotel, Ассоциация менеджеров

европейских отелей, Philippe Peverelli: генеральный директор Montres Tudor SA (группа Rolex), Claude Membrez: генеральный менеджер Palexpo, Simon Rusconi: вице-президент по операциям отелей Morgans.

Вторым по значимости в сфере гостеприимства является *Glion Institute of Higher Education,* который берет свое начало с 1962 года, когда он принял первых студентов в здании бывшего отеля Bellevue Hotel в Швейцарии. Institute Glion имеет широкий выбор учебных программ и располагается в двух кампусах: главный располагается в живописном городке Монтрё у подножия швейцарских Альп, в 25 минутах езды от Лозанны и в часе езды от Женевы, а второй - в небольшой деревушке Бюль, который предлагает своим студентам идеальную атмосферу для обучения.

В настоящее время Glion Institute – это ведущий университет страны, специализирующийся на преподавании в сфере гостиничного, спортивного и развлекательного бизнеса. В 2012 году в рейтинге, который проводил журнал «Asian Correspondent», Glion Institute занял первое место среди 10 лучших международных школ гостеприимства [4; 5], а в Париже в 2016 году стал лауреатом премии Worldwide Hospitality Awards в категории «Лучшие инновации в академических программах».

Glion Institute предлагает швейцарское образование в области гостиничного, спортивного и развлекательного менеджмента по программам бакалавриата, магистратуры, MBA в совмещении с насыщенной культурной внеучебной жизнью. Для специалистов, имеющих опыт работы в гостинично-туристической индустрии, доступны онлайны программы Glion MBA по управлению в сфере международной гостиничной и сервисной индустрии или постдипломный сертификат по Международному управлению в сфере гостиничного сервиса, а также другие инновационные программы. Участники программы онлайн имеют возможность получить знания, которые будут востребованы на практике. В зависимости от времени освоения таких программ обучающиеся могут получить необходимое образование в лучшей школе гостиничного бизнеса, не меняя место проживания и рабочее место.

Во время обучения студенты Glion Institute of Higher Education проходят шестимесячные стажировки в пятизвёздочных отелях в более 100 международных компаниях-партнерах: Marriott, Ritz Carlton, Hyatt, спортивных клубах, ресторанах. Благодаря длительным стажировкам, обучающиеся погружаются в сферу туристического, гостиничного и спортивного бизнеса и приобретают профессиональные навыки, необходимые для будущей работы.

Международное признание и безупречная репутация Glion Institute позволяет студентам трудоустраиваться в компании с мировым именем, такие как Four Seasons Hotels & Resorts, Hilton Worldwide, Hyatt Hotels & Resorts, Accor Hotels, Kerzner International Resorts, Roger Dubuis Luxury Watches. В исследовании TNS Global Survey, работодатели, а именно отели категории 5*, назвали Glion Institute отличным стартом в создании управленческой карьеры в сфере гостиничного бизнеса. 86% выпускников школы получают работу к моменту окончания вуза.

Еще одним из мировых лидеров в области обучения гостиничному менеджменту является *Les Roches International School of Hotel Management*, главный кампус которого находится в Швейцарии. Данная школа входит в ТОП-5 мировых вузов в сфере гостиничного менеджмента в мировом рейтинге QS World University Rankings Subject 2017 и занимает вторую строчку в рейтинге QS 2017 по востребованности выпускников. Международная школа Les Roches имеет аккредитацию Ассоциации школ и колледжей Новой Англии (New England Association of Schools and Colleges). У иностранных студентов есть возможность проходить обучение на одном из кампусов Les Roches в Испании, США или Китае. Педагогический процесс для студентов осуществляется на английском языке – международном языке гостиничного бизнеса. Школа в учебных программах по подготовке бакалавров (3,5 года обучения), магистров (1,5-2 года), MBA (1 год) сочетает швейцарс-

кие традиции с новыми трендами в индустрии гостиничного бизнеса. Студенты со всего мира – выпускники магистратуры имеют возможность пройти программу профессиональной переподготовки и получить диплом Швейцарской Ассоциации Отельеров.

Les Roches располагается в красивейшем городе Блюш в швейцарских Альпах, рядом находится популярный курорт Кран-Монта, куда ежегодно приезжают тысячи туристов, чтобы покататься на горных лыжах и сноубордах. Школа обладает материально-технической базой: оборудованный современный кампус с обширной библиотекой с фондом 10 000 книг и тематических журналов, 7 000 online-журналов и публикаций, спортивный зал, фитнес-клуб, спортивные площадки для занятий волейболом, футболом, катанием на горных лыжах, сноубордах.

Les Roches отличает неизменно высокий уровень образования. Студенты Les Roches получают практические навыки на полугодовых стажировках в международных компаниях: Marriott, Bulgari, Louis Vuitton, Mandarin Oriental. Бизнес-школа входит в тройку лучших мировых институтов гостеприимства по данным Taylor Nelson Sofres и имеет прочные связи с крупнейшими компаниями в индустрии гостеприимства. Именно поэтому в выпускниках Les Roches заинтересованы международные гостиничные сети (Four Seasons, Hilton, Hyatt, InterContinental и др.), event-агентства, кейтеринговые компании и авиакомпании. Практикоориентированный подход к обучению позволяет студентам Les Roches обрести навыки стратегического менеджмента и лидерства, необходимые для успешной карьеры. Каждый семестр мировые компании проводят набор сотрудников и дни стажировок среди студентов Les Roches. 89% студентов получают предложения о работе до получения диплома. 65% выпускников Les Roches занимают управляющие позиции в мировых компаниях.

Общим для ведущих школ гостеприимства Швейцарии – *Ecole Hotelier de Lausanna, Glion of Higher Education u Les Roches International School of Hotel Management* осуществляется, прежде всего, для швейцарского рынка и только 30% иностранцев могут стать студентами этих вузов. Два последних университета входят в ассоциацию Laureate Hospitality Education – сеть учебных заведений по всему миру, которые специализируются на подготовке кадров для индустрии гостеприимства и имеют самую высокую акредитацию.

Принципиальным отличием является то, что обучение студентов в Glion of Higher Education ориентировано на традиционное, академическое образование, а подготовка специалистов в Les Roches International School of Hotel Management имеет практико-ориентированную направленность. Так, например, один семестр в Les Roches состоит из 18 недель, 9 из которых посвящен теории, а другие 9 – производственной практике. В учебные планы Glion включены 12 недель теоретического обучения и 6 – на практику [4].

Одним из ведущих вузов университетов мира в области гостиничного и туристического бизнеса является *Cesar Ritz Hotel School*, которая входит в список лучших университетов управления гостиничным бизнесом Hospitality Awards. Cesar Ritz Hotel School назван в честь основателя знаменитой сети отелей Ritz, Цезаря Ритца. Он первый начал развивать культуру роскоши и первоклассного сервиса в гостиничном бизнесе, и именно ему приписывают фразу «Клиент всегда прав». Три кампуса университета расположены в разных частях Швейцарии: в Ле-Бувре на берегу Женевского озера, в Люцерне и Бриге, где находятся главные горнолыжные курорты страны. Это позволяет студентам ознакомиться с полным спектром гостиничных традиций, представленных в Швейцарии. Все занятия в Cesar Ritz Hotel School проходят в старинных зданиях настоящих отелей. Для студентов на протяжении всего обучения организована насыщенная культурная, туристическая и спортивная программа: театр, тематические выставки и ярмарки, поездки по Швейцарии и Европе, лыжные туры на знаменитые горнолыжные курорты, дни спорта, пейнтбол, банджи-джампинг.

Cesar Ritz Hotel School предлагает обучающимся программу двойного бакалавриата, которую они получают за 3 года, 18 месяцев из которых – это обязательная предоставляемая стажировка. Каждый семестр Cesar Ritz Hotel School проводит масштабную международную ярмарку вакансий для студентов, на которую приезжают около 200 представителей различных компаний из 60 стран: группы отелей, курортов luxury-класса, кейтеринговых компаний, event-компаний, авиалиний, круизных линий, парков развлечений. В рамках ярмарки компании выбирают студентов на открытые вакансии и стажировки. Выпускники школы получают диплом бакалавра в области управления гостиничным бизнесом сразу двух вузов – César Ritz Colleges и Washington State University (США). Выпускники магистратуры получают второй диплом University of Derby (Великобритания).

Высокий уровень подготовки специалистов подтвержден аккредитацией учебных программ такими авторитетными организациями, как United Nations World Tourism Organization (UNWTO), Ассоциации колледжей NEAS&C (New England Association of Schools and Colleges), Ассоциации швейцарских школ отельного менеджмента ASEH. 20% выпускников Cesar Ritz Hotel School работают в США, 23% – в Европе, 17% – в Швейцарии, 25% – на Среднем Востоке и 15% – в компаниях Азии. Они делают карьеру в ведущих отелях по всему миру: Four Seasons, Hilton, Hyatt, Disneyland Paris, Carlson Rezidor, Emirates, Kempinski, Marriott, Pan Pacific, The Ritz-Carlton.

Известным в мире является международный университет бизнеса *EU Business School* Geneva, основанный в 1973 году в центре Женевы на набережной Женевского озера. Это университет с кампусами в Швейцарии, Испании и Германии сочетает образовательную модель американского вуза с ведущими европейскими бизнес-практиками. EU Business School является лидером среди европейских школ бизнеса по версии QS Top MBA Global 200 Business Schools Report. Кампус университета. Мультиязыковая среда позволяют студентам EU Business School активно изучать иностранные языки и тем самым повышать уровень компетенций для будущей карьеры. В среднем выпускники университета владеют 3 иностранными языками. Также в Женеве расположены штаб-квартиры и офисы ООН, PwC, Accenture, PTC и других международных организаций, в которых EU Business School предлагает пройти стажировки во время обучения.

Преподаватели EU Business School сочетают высокий академический статус и производственный опыт в качестве бизнес-консультантов и управляющих компаниями. С самого начала обучения студенты вовлечены в активную практико-ориентированную деятельность, получают бесценный опыт в рамках программ обмена между кампусами университета и вузами по всему миру. EU Business School предлагает программы подготовки (business foundation), бакалавриата, магистратуры и докторантуры в области бизнеса. Онлайн программа MBA занимает 1 место в мировом рейтинге программ MBA CEO Magazine's 2017 года.

Среди партнеров EU Business School около 80 вузов. По окончании университета выпускники получают дипломы не только EU Business School, но и престижного университета Великобритании (University of Roehampton или University of Derby). Абсолютно все курсы университета читаются на английском языке. В числе компаний, где работают выпускники, EU Geneva, UNESCO, SONY, Facebook, Microsoft, WWF, Nestle, Deloitte, Volkswagen, Nike, IBM, Novartis. 20% выпускников EU Business School занимают позиции директоров компаний, 31% занимаются предпринимательской деятельностью, 20% работают в рамках семейного бизнеса.

Международная школа гостиничного бизнеса *Hotel Institute Montreux,* основанная в 1985 году, первой предложила программы подготовки по такой специальности, как гостиничный менеджмент по английским стандартам.

Сегодня *Hotel Institute Montreux* – это ведущая школа гостиничного бизнеса, которая позволяет студентам получить двойной дип-

лом: швейцарский и американский. В университете обучаются более 500 студентов из 40 стран мира. Педагогический процесс организуется на базе двух современных кампусов. Учебные программы Hotel Institute Montreux разработаны в партнерстве с ведущими компаниями и мировыми лидерами своих направлений: Four Seasons Hotels and Resorts (работа с персоналом), Hublot (управление luxury-бизнесом), Banque Privée Edmond de Rothschild (финансы), Montreux Jazz Festival (маркетинг). Студентам гарантированы 6 месячные стажировки в таких отелях, как Four Seasons Hotels & Resorts, Hyatt, Hilton, Hosco, ITC Hotels. Для студентов предлагается внеучебная программа: туры по Европе, спортивные мероприятия, участие в студенческих клубах.

Hotel Institute Montreux имеет аккредитацию Ассоциации школ и колледжей Англии, Ассоциации гостиничных школ Швейцарии, Американской Ассоциации отелей, а также Международной Ассоциации экспертов в области туризма. Вуз входит в топ-10 международных школ гостиничного бизнеса в Швейцарии, согласно рейтингу Business Wire Hotel Institute Montreux, и в топ-30 школ гостиничного менеджмента в Европе по версии Hotelier Middle East.

Уникальной международной частной школой гостиничного менеджмента в Швейцарии является *IHTTI School of Hotel Management*, расположенная в здании бывшего отеля и предлагающая программы с уклоном на управление люксовыми брендами и передовыми достижениями в области дизайна. Кампус IHTTI School of Hotel Management расположен в самом центре города Невшатель. Более 30 лет школа гостиничного бизнеса IHTTI сохраняет высокий уровень преподавания и подготовки специалистов в области швейцарского гостеприимства. Учебные программы созданы в партнерстве с передовыми мировыми лидерами – ALESSI, Hospitality Interior Design, Concierge Services, что свидетельствует об инновационных методиках и соответствии реальным требованиям работодателей. Одна из специализаций обучения – *гостиничный дизайн и менеджмент* – позволяет студентам объединить интерес к искусству и дизайну с карьерой в сфере туризма и гостеприимства. Во время обучения студенты IHTTI School of Hotel Management проходят оплачиваемые стажировки в компаниях Женевы и Цюриха (Grand Hotel Kempinski, Beau Rivage, The Dolder Grand, Swissôtel). Стажировки проходят также в отелях Парижа (Le Bristol), Лондона (The Dorchester), Нью-Йорка (The Lowell), Пекина (Pangu 7 Star Hotel), Сан-Франциско (Les Concierges) и Шотландии (Fairmont St Andrews). Выпускники IHTTI School of Hotel Management работают в международных отелях и компаниях туристической индустрии: Marriott, The Ritz-Carlton, Millennium Hotels & Resorts, Pan Pacific Hotels & Resorts, Shangri-La Hotel Paris. Каждый семестр в IHTTI проходит ярмарка вакансий: 60 международных компаний-работодателей предлагают программы стажировок и отбирают лучших студентов для трудоустройства.

IHTTI School of Hotel Management входит в состав Швейцарской ассоциации гостиничных школ Swiss Hotel School Association ASEH и имеет аккредитации британского вуза University of Derby, American Hotel and Lodging Association (AH&LA), организации Edu Qua, International Centre of Excellence in Tourism and Hospitality Education (THE-ICE), Canton of Neuchâtel. Благодаря развитию личностных и лидерских качеств студентов, по окончании вуза они легко находят работу по специальности и становятся лидерами в выбранной ими сфере.

Одной из ведущих швейцарских школ гостиничного менеджмента является *Swiss Hotel Management School*, кампус которой расположен в франкоговорящей части Швейцарии в окрестностях Монтрё (вблизи Женевского озера). Здание кампуса, Caux Palace, – один из первых отелей-дворцов, построенных в стране. Второй кампус, Лейзин, находится в самом центре горной альпийской деревни Лейзин. В современных обустроенных кампусах школы есть кафе, рестораны, учебный ресурсный центр, спортивный зал, спа-центр.

Студентам предлагается широкий спектр академических программ международного класса в области гостиничного менеджмента и менеджмента в сфере event, спа и курортов. Школа нацелена дать обучающимся актуальные теоретические знания и максимум практического опыта для дальнейшей успешной карьеры. Уже в первый год обучения студенты Swiss Hotel Management School проходят практику на действующих при школе ресторане, спа-центре, кулинарной студии и галерее. Каждый семестр обучающиеся принимают участие в международной ярмарке вакансий. Представители более 60 компаний гостиничного, ресторанного, развлекательного, рекреационного бизнеса предлагают студентам оплачиваемые стажировки и открытые вакансии в своих учреждениях.

Школа прошла аккредитацию таких авторитетных организаций, как University of Derby, Swiss Hotel School Association (ASEH), EduQua, International Centre of Excellence in Tourism and Hospitality Education (THE-ICE), и входит в число лучших в мире согласно рейтингам Hospitality Awards 2015, Hotelier Middle East 2015, Business Wire. Школа является членом American Hotel & Lodging Association (AH&LA), European Chapter of Council of Hotel Restaurant & Institutional Educators, Swiss Federation of Private Schools (SFPS) и других учреждений в области образования и гостиничного дела.

Выпускники школы работают в компаниях и занимают высокие позиции в крупных компаниях, чей бренд известен по всему миру: Britannia Hotels, Benvengudo, Booking.com, Carlson Rezidor, Corinthia Hotels, Emirates, Disneyland Paris, Evian Resort, Hyatt, Hilton, Four Seasons Hotels & Resort, Loews Hotels & Resorts, Montreux Jazz Festival, MCI, Raffles Hotels & Resorts, The Ritz-Carlton, Nira Alpina, Six Senses, Rosewood Hotel Group.

Международная школа гостиничного и туристического менеджмента *Swiss School of Tourism and Hospitality* расположена в горной немецко-говорящей части Швейцарии, недалеко от границы с Германией, Австрией и Италией. Кампус школы – переоборудованный спа-отель, окруженный величественным пейзажем гор в немецко-говорящем регионе Швейцарии. До Цюриха кампус отделяют 120 км. В непосредственной близости от кампуса расположены курорты St. Moritz, Davos, Laax и Arosa.

Бакалаврская программа школы создана Ecole hôtelière de Lausanne, старейшей школой гостиничного менеджмента в мире и единственной в стране, прошедшей аккредитацию Swiss Federal Government. Это доказывает высокий уровень подготовки будущих кадров гостиничной и ресторанной отрасли. С 2013 года *Swiss School of Tourism and Hospitality* входит в состав Ecole hôtelière de Lausanne (EHL), самой известной и старейшей школы в области гостеприимства в мире. Входит в топ-30 лучших мировых школ гостиничного менеджмента.

Выпускники успешно работают в известных компаниях Швейцарии и других стран, в их числе Starwood Hotels & Resorts, Four Seasons Hotels, JW Marriott Hotels, The Ritz Carlton Hotels, Sheraton Hotels, Waldorf Astoria Hotel и отели других престижных брендов.

Таким образом, отельный и туристический менеджмент в Швейцарии в настоящее время является перспективной, динамично развивающейся сферой бизнеса. В связи с этим растет спрос на услуги гостеприимства, которые влияют на экономические показатели страны и благосостояние ее жителей. Подготовка высококвалифицированных специалистов для отелей и туристических компаний является приоритетом системы высшего образования Швейцарии, областью формирования позитивного имиджа страны.

– *гостиничный менеджмент*, программа, которая представлена в каждом специализированном университете страны. Студенты, выбравшие специальность «Гостиничный менеджмент», изучают дисциплины: маркетинг, управление персоналом, бухгалтерское дело, финансы, event-менеджмент, управление номерным фондом гостиницы. Кроме того, программа обычно предусматривает изучение иностранных языков и основ академического письма;

– специальность *управление в сфере туризма* представлена в таких университетах, как European University Business School Geneve, Hotel and Tourism Management Institute Switzerland, International School of Tourism Management, International Management Institu-te Switzerland, VATEL International School of Hotel and Tourism Management, State Tourism and Hotel Management School (SSAT). Учебный план специальности «Менеджмент в сфе-ре туризма» обычно включает следующие предметы: финансы, бухгалтерское дело, прик-ладную статистику, право, стратегический мар-кетинг, управление персоналом, event-менедж-мент, а также иностранные языки и основы академического письма;

– специальность «Спортивный менеджмент» представлена в следующих вузах: European University Business School Geneve, Glion Institute of Higher Education, International School of Business Management (ISBM). Студенты специальности изучают следующие предметы: маркетинг, бухгалтерское дело, финансы, макроэкономика, этика в бизнесе, прикладная статистика, реклама и медиа, ораторское искусство, а также иностранные языки и основы академического письма;

– специальность «Кулинарное искусство» представлена в таких учебных заведениях, как Business and Hotel Management School, Culinary Arts Academy Switzerland, International Management Institute Switzerland, Hotel and Tourism Management Institute Switzerland. Список дисциплин, изучаемых студентами «Кулинарного искусства», включает: основы кулинарных операций, пищевая безопасность, техника приготовления пищи, дизайн меню, иностранные языки, основы деловой переписки. Кроме общих предметов, студенты также изучают дисциплины специализации: будущие кондитеры осваивают искусство приготовления десертов, шоколатье – создание шоколада, сомелье учатся разбираться в вине и его сочетаемости с разными блюдами;

– специальность «Ресторный / кулинарный менеджмент» представлена во многих профильных вузах страны: Hotel and Tourism Management Institute Switzerland, Swiss Hotel Management School (SHMS), Swiss College of Hospitality Management. Обучение ресторанному делу в Швейцарии предполагает освоение таких дисциплин, как маркетинг, менеджмент, кулинарное мастерство, кулинарный менеджмент, чистота и гигиена, контроль расходов на продукты питания и напитки, event-менеджмент, производство продуктов питания и напитков;

– специальность «Event-менеджмент» представлена в следующих вузах: Hotel and Tourism Management Institute Switzerland, International Management Institute Switzerland, Swiss Hotel Management School (SHMS). Учебный план курса включает следующие дисциплины: бизнес и маркетинговые исследования, планирование мероприятия, организация мероприятия, управление персоналом, стратегии управления доходностью, управление напитками и продуктами питания, а также иностранные языки и основы академического письма.

Общей для всех в школах гостиничного дела в Швейцарии является практика, которая является составляющей обучения гостиничному бизнесу. В стенах учебных заведений, наряду с обычными классами, есть также кухни и гостиничные номера, в которых тренируются будущие эксперты отельного бизнеса. Кроме того, за время учебы студент проходит 1-3 оплачиваемые стажировки, продолжительностью до 6 месяцев каждая. Количество стажировок напрямую зависит от длительности программы. Во многих вузах каждый учебный год включает практический семестр. Студенты стажируются в самых престижных отелях и ресторанах мира. Учащиеся пробуют себя в роли портье, работников кухни, горничных, официантов и др. Многие вузы предоставляют возможность пройти стажировку за пределами Швейцарии – в крупнейших городах Европы, Азии, Америки.

Для выпускников вузов швейцарские школы, специализирующиеся на обучении гостиничному делу, предлагают следующие *степени*:

Bachelor degree – стандартная программа бакалавриата. В швейцарских вузах ее продолжительность зависит от количества практических семестров (от 1 до 3) и обычно составляет 3,5 года.

Certificate, Diploma, Higher Diploma – краткосрочные программы, продолжительностью до 1 года. Около половины срока обучения занимает практика. По окончании каждой из этих программ студент может продолжить образование на бакалавриате.

Для абитуриентов, уже получивших степень бакалавра и желающих продолжить свое образование, швейцарские вузы предлагают:

Postgraduate diploma – программа переквалификации, предназначенная для тех студентов, которые ранее получили степень бакалавра в любой другой сфере. Как правило, Postgraduate diploma длится 1 год. Студенты не проходят практику и не занимаются написанием выпускной работы.

Master degree – магистерская программа, предназначенная для углубления знаний в данной сфере, продолжительностью 1-1,5 года. Обычно включает 1 практику и написание выпускной работы.

В некоторых вузах (Businessand Hotel Management School, Écolehôtelièrede Lausanne, Hotel Institute Montreux и др.) также представлены программы BBA и MBA со специализацией в гостиничном менеджменте.

Как отмечалось выше, все 25 школ гостеприимства – частные вузы и обучение гостиничному и туристическому бизнесу в Швейцарии платное. Но вместе с тем оно считается одним их самых доступных по сравнению с американскими или английскими вузами. Для швейцарских студентов обучение в год обходится примерно 1-1,5 тысяч франков. В связи с привлечением в страну из-за невысокой стоимости обучения большого количества иностранных абитуриентов в 2011 году университеты установили квоты для не граждан страны в размере 25%-30% от общего числа поступающих. Для студентов-иностранцев стоимость в швейцарских школах гостеприимства варьируется в зависимости от конкретного учебного заведения, программы и курса. Базовое образование (бакалавриат, 3,5-4 года) в университетах колеблется от 25 000 (в семестр) до 110 000 франков (полный курс). Так, например, стоимость полного курса обучения в области гостиничного и ресторанного бизнеса в Ecole Hotelier de Lausanna – более 100 000 швейцарских франков, в *Glion Institute of Higher Education* – около 28 000 щвейцарских франков в семестр. Стоимость MBA (магистратура, 1-1,5 года) в области гостиничного бизнеса может достигать 60 000 франков.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности подготовки специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса в высшей школе Швейцарии. Рассматриваются швейцарские школы гостеприимства и туризма с их отличительными чертами, разнообразными программами и уровнями подготовки.

Ключевые слова: система подготовки специалистов, школы гостеприимства и туризма в Швейцарии, тенденции туристического образования.

SUMMARY

The article reveals the features of the training of specialists in the field of hotel and tourism business at Swiss Higher School. The Swiss Schools, various programs and levels of training are considered.

Keywords: specialist training system, hospitality and tourism schools in Switzerland, trends in tourism education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермилова Д. В. Профессиональная подготовка в туризме за рубежом и в России: монография. – М.: Советский спорт, 2005. – С. 28–41.

2. Ермилова Д. В. Коржанова А. А. Туризм в начале XXI века: социокультурный и экокультурный аспекты: монография. – Ярославль: Канцлер, 2010. – 180 с.

3. Ермилова Д. В. Обзор современного высшего образования в сфере туризма за рубежом // Вестник Российской международной академии туризма. – 2014. – № 4. – С. 78–88.

4. Furlong A. Tourism Education Trends in the Modern Age // Tourism Review Online Magazine 7/2011. – URL: https://www.tourism-review.com/travel-tourism-magazine-trends-and-challenges-of-tourism-education-article1566.

5. Leading International Hospitality Schools for Asian Students // Asian Correspondent (Азиатские независимые новости). – 2011. – April 10.

И. В. Шинтяпина

УДК 784.67

ВОКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КРЫМСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ РЕПЕРТУАРЕ

Целью статьи выступает обзор современного творчества композиторов крымского региона в области вокальной и хоровой музыки как потенциального репертуара исполнителей разных возрастных и профессиональных категорий. Основная задача – выявить потенциальный объем творческого наследия, а также его стилевые и жанровые характеристики.

Пассивное отношение общественных организаций и школы к национальной культуре народа и традициям края приводит к утрате позитивного восприятия своей этнической общности, негативно отражается на самосознании детей и молодежи. Вырастая в таких условиях, дети остаются равнодушными и к культурному многообразию той земли, которая является для них малой родиной, и к собственным этническим корням. Это создает трудности в понимании и уважении традиций и обычаев в пространстве региона, в котором проживают представители разных национальностей. Проблема состоит в нахождении меры соотношения учебного репертуара, представляющего музыкальную культуру региона, и исполнительского репертуара отечественной и мировой музыкальной культуры, а также в способах построения и реализации содержания музыкального образования как единой системы, функционирующей в рамках федеральной программы по музыке в детских музыкальных школах и детских школах искусств, а также системе дополнительного образования [2].

В репертуар для детей и юношества, наряду с произведениями классической направленности, необходимо включать песни и романсы современных авторов. В музыке, которая предлагается сегодня для исполнения юным музыкантам, важна как ее художественная ценность, так и стилистическое многообразие. Стилевые характеристики современных произведений не должны вызывать противоречий в разностороннем развитии ребенка. Существует огромный арсенал современных произведений, который может стать гармоничным дополнением классического репертуара, обогащая при этом палитру музыкальных представлений юного исполнителя, развивая его музыкальный слух и вкус, готовя к проникновению в мир современного музыкального искусства [1].

Продуманный подбор учебного вокального репертуара является основополагающим фактором, способствующим всестороннему и успешному развитию музыкально-исполнительских способностей учащихся. При подборе репертуара педагог должен помнить о необходимости расширения музыкально-художественного кругозора детей, соответствии психическим и физическим особенностям ребенка, решении воспитательных, образовательных и эстетических задач в ходе вокального исполнительства. Эти требования относятся как к музыке, так и к тексту песни. Поэтому важно при подборе исполнительского репертуара выдерживать целесообразное равновесие между произведениями русской и зарубежной классики, народными песнями разных жанров, а также произведениями современных композиторов [3].

В последние десятилетия стали активно появляться новые сборники песен и романсов для детей современных авторов, в которых встречаются высокохудожественные произведения, способные обогатить детский вокальный репертуар. Подбор песенного материала для разучивания подрастающим поколением вокалистов требует базовой опоры на яркие образцы высокохудожественных детских песен, проверенных временем и представляющих большую воспитательную ценность: о дружбе, ответственном отношении к природе, чуткости к животным. Это разнообразные песни из кинофильмов и мультфильмов, на-

писанные в разное время композиторами В. Шаинским, Ю. Чичковым, Г. Гладковым, Е. Крылатовым, А. Струве и др.

Важной составляющей детского вокального репертуара также являются народные песни других стран, которые содержат особый национальный колорит, проявляющийся в интонациях, гармонии, метроритмической организации. Этот материал знакомит учащихся с основами разных национальных культур, учит пониманию их своеобразия, необходимому в условиях современных тенденций размывания подобных представлений, ведущих к отсутствию патриотических чувств у подрастающих поколений.

Всем этим задачам в полной мере соответствует вокальный репертуар, созданный в последние десятилетия и композиторами крымского региона.

Среди большого разнообразия творческого наследия крымских авторов можно отметить несколько направлений: песни для самых маленьких вокалистов; вокальные сборники, посвященные Крыму и его жителям; песни на военно-патриотические темы; романсная лирика; произведения, раскрывающие многонациональные особенности крымского полуострова; современные эстрадно-джазовые композиции; музыка к спектаклям и мюзиклам. Остановимся подробнее на рассмотрении творчества композиторов-песенников и разнообразии их вокальных произведений.

Среди ведущих авторов Крыма – Заслуженный деятель искусств АР Крым В. Я. Слуцкий – композитор, поэт, председатель Ассоциации композиторов г. Симферополя, заместитель председателя Симферопольского городского музыкального Союза, художественный руководитель, режиссер концертных программ. В творческом багаже композитора песни на стихи известных поэтов А. Вознесенского, Е. Евтушенко, А. Дементьева, А. Лесина, В. Субботина, А. Коротко и др. Многочисленные песни для юных и профессиональных исполнителей вошли в авторские сборники: «Антология Советской военно-патриотической песни», «Душа солдата», «Избранное», «Прохожий на планете Земля», «Прольется август звездопадом», «Я люблю этот город», «Уходят от нас побратимы» и др. Творчеству композитора присуще жанровое и мелодическое разнообразие, яркость образов и реалистичность письма, современный гармонический язык музыкального повествования [4].

Интересное жанровое многообразие в вокальном творчестве демонстрирует Э.У. Налбандов – заслуженный деятель искусств Украины, член Союза композиторов Крыма. Композитор является автором учебно-методического пособия по музыкальному воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста «Первые ступеньки», создателем сборника песен для детей «Солнышко встает». Песенный материал автора наполнен поиском ярких образных характеристик, восточным колоритом, современными ритмами.

Много сил посвятил культурному возрождению крымскотатарского народа, его музыкально-этническим корням Заслуженный деятель искусств Украины И. Т. Бахшиш. В соавторстве с Э. У. Налбандовым Бахшиш издал сборник народных песен «Къырымтатар халкъ йырлары» («Крымскотатарские народные песни»), позже сборники собственных лирических вокальных произведений «Сабанынъ вакътында» («Ранним утром») и «Песни моей Родины», которые предназначены для профессиональных исполнителей. Автор принимает активное участие в музыкальной и общественной жизни Крыма.

Не менее плодотворную творческую работу демонстрирует Заслуженный деятель искусств АР Крым, Заслуженный деятель искусств Украины Ф. Алиев. Его активная музыкально-общественная работа способствует развитию и процветанию культуры Крыма. Ф. Алиев является автором около двухсот детских и героико-патриотических песен на стихи разных авторов, в том числе и крымских поэтов, а лучшие его произведения занимали призовые места на различных музыкальных конкурсах [5].

Патриотическая тематика является центром притяжения творческих устремлений и Заслуженных деятелей искусств АР Крым Д. П. Малого и А. Н. Жирова. Их песни: «Фронтовые дороги», «Раздумья ветерана», «Парти-

занские тропы», «Милая моя Россия», «С добрым утром!» и др. наполнены лирикой, мелодической яркостью, смысловой заостренностью. Вокальные композиции активно включают в исполнительский репертуар как подрастающие вокалисты, так и опытные исполнители. Песни авторов в исполнении артистов Крымской филармонии неоднократно звучали на торжественных республиканских мероприятиях.

Жанровым разнообразием отличается творчество симферопольского композитора, члена Союза музыкальных деятелей Крыма, Б. Г. Мушинского. За плодотворную композиторскую деятельность он удостоен благодарности Совета министров АР Крым, а «Песня о Симферополе» вошла в число лучших песен, посвященных крымской столице. Песни из вокальных циклов «Солнечные берега», «Морские акварели», «Магия красок» наполнены современными эстрадно-джазовыми интонациями и ритмами, благодаря чему активно входят в репертуар молодых крымских исполнителей [6].

Плодотворно в вокальных жанрах работает Заслуженный работник культуры АР Крым, руководитель Алупкинского вокального ансамбля «Морская волна» С. С. Эммиров. Его лирические романсы и песни о Крыме, написанные в стиле популярной эстрадной музыки («Гуль», «Глициния», «Аю-Даг» на стихи Дж. Меджитовой), нашли свое признание на многочисленных вокальных конкурсах. Композитору присущ авторский неповторимый почерк, сложный тонально-гармонический язык, восточный колорит.

Пользуются популярностью у исполнителей и песни ялтинских авторов, лауреатов премии АР Крым Б. М. Синчалова и Н. И. Амедова. Авторские сборники этих композиторов содержат интересный вокальный репертуар для начинающих и опытных вокалистов: это и романсная лирика, и песни для детей, и классические вокальные циклы со сложным драматическим содержанием и художественно-стилевым разнообразием.

Активно работают в вокальных и хоровых жанрах крымские композиторы-женщины. Большим репертуарным разнообразием отличается творчество Заслуженной артистки АР Крым Л. А. Тимофеевой. Член республиканского и Симферопольского музыкальных союзов, Ассоциации композиторов Крыма, композитор, поэтесса, исполнитель авторских песен Тимофеева активно пропагандирует свое вокальное творчество. Автор более 30 песен, Лариса Аркадьевна пишет лирические романсы, песни для детей, гимны и песни патриотического звучания: «Обращение», «Храним любовь», «Квітка моя зоряна», «Ах, Россия», «Признание», «Осенние листья», «Я синей птицей полечу», «Служить примером человечности», «Мой Симферопольский район» и другие [7].

Долгие годы симферопольский композитор Т. Г. Сакаева-Ростимашенко радует исполнителей и слушателей многочисленными сочинениями в различных жанрах. Среди произведений вокального искусства – «Два романса» (на слова Э. Межелайтиса), «Вокальный цикл на слова П. Элюара», вокальные циклы для детей: «Дружная семья» (стихи В. Орлова), «Я рисую море» (стихи В. Орлова), «Три штурма» (стихи В. Митрохина), «Старая пластинка» (стихи А. Ткаченко), «Барабан и скрипка» (стихи В. Орлова) и др. Музыкальному языку композитора присуща ладовая и ритмическая ясность, разнообразие мелодической линии, разнообразие гармонического языка.

Большую популярность у маленьких исполнителей приобрели музыкальные сказки и вокальные циклы преподавателя Симферопольского музыкального училища Л. М. Хитряк: «Сказки Перро» (на стихи И. Лазаревского), «Дом-корабль» (на стихи В. Орлова), «Мама-мышка», «Веселая песенка» (на стихи Ф. Млыченко) и другие. Автор удивительно тонко находит музыкальное соответствие поэтическому тексту, тонко чувствует его настроение и передает его разнообразие музыкальными красками.

Оригинальные детские композиции для солистов и хора создает директор Ялтинской музыкальной школы им. А. Спендиарова Т. А. Хорошун. Такие детские песни и романсы, как «Снег идет» (стихи Б. Пастернака), «Колыбельная» (стихи И. Токмаковой),

«Ночные стихи» (стихи Э. Мошковской), «Пчелки» (стихи П. Синявского), «С каждым Бог говорит» (стихи М. Рильке) и др. прочно вошли в репертуар молодых исполнителей солистов и хоровых коллективов Южнобережья. Музыке автора присущ современный мелодический язык, разнообразная метроритмика, яркие гармонические краски, полифоническое многоголосие, а главное – доступность художественных образов детской аудитории.

Активную творческую деятельность демонстрирует композитор, руководитель вокального ансамбля «Звуки музыки» «Центра детского и юношеского творчества» Е. Н. Щербина-Садчикова. Ее авторские песни, посвященные Крыму и его жителям, пользуются огромной популярностью: «Полуостров мира и добра», «Какой бывает мамина любовь», «Благословенный Крым», «Ялта», «Вот вечер», «Гимн миру», «Мы одна семья» и др. Многоголосная палитра образов и средств выразительности, современно звучащие тексты песен привлекают исполнителей разного возраста [6].

Разнообразие художественных образов присуще и творчеству Л. Тимощенко, члену Ассоциации композиторов Крыма, автору вокальных циклов «Солнце светит всем», «В добрый путь» и др. Ее композиции вошли в сборники «Пусть музыка звучит», «Свидетельские показания», «Вдохновение». Творческим композициям «Мой Крым», «Веточка рябинки», «Щенок» и др. присуща широта тематики и жанровая многогранность: песни о школе, дружбе, Крыме, мире и первой любви.

Среди крымских исполнителей в последнее десятилетие активно набирают популярность произведения Е. Проскурняк: «Любовь всегда права», «Маски» и др. и сборники детских песен Г. Азаматовой-Бас «С песней в сердце мы живем», «Живите в радости» и др. Им присущ творческий поиск, обращение к поэтическому наследию крымских поэтов, яркий авторский почерк, стилевое разнообразие [4].

Также плодотворно работает в разнообразных песенных жанрах А. С. Карпенко. Активное руководство творческими хоровыми коллективами «Світанок» и «Звонкие голоса» помогает автору создавать разнообразные вокальные композиции на военные, лирические, патриотические темы. Детский и профессиональный песенный репертуар композитора пользуется большой популярностью среди крымских исполнителей: «Тучка», «Ах, любовь», «Кастаньеты», «Встреча», «На краю земли», «Сказка», «Бегущая по волнам», «Симферополь», «Буду верить чуду», «Рыжая девчонка» и другие. Авторскому стилю композитора свойственно смелое использование современного гармонического языка, ритмическая взволнованность, тонкое прочтение поэтического текста.

Анализ вокального творчества современных крымских композиторов, дает возможность с уверенностью констатировать высокий художественный уровень создаваемого репертуара, его жанровое, возрастное и тематическое разнообразие, современные тенденции развития музыкального языка, что открывает большие возможности в перспективах его включения в вокально-исполнительскую практику детских коллективов и солистов музыкальных школ, студий и творческих объединений.

Таким образом, изучение творческого композиторского наследия, обобщение исполнительского опыта, дают возможность сделать вывод о том, что проблема репертуара – ведущая эстетическая проблема исполнительского искусства, а также один из наиболее актуальных вопросов современного вокального исполнительства, успешно решается на современном этапе композиторами Крыма. Современные подходы к проблеме подбора репертуара также позволяют определить соответствие крымского авторского вокального материала комплексу принципов его использования: художественная ценность музыкального материала; соответствие возрастным и индивидуальным особенностям; приоритет художественного содержания над техническим; разнообразие стилей, жанров и форм; новизна.

Осуществленный анализ состояния вокального творчества современных крымских композиторов позволяет констатировать его высокий потенциал в педагогическом и исполнительском процессах вокального обуче-

ния, систематического и целенаправленного развития личности будущего вокалиста.

АННОТАЦИЯ

Среди приоритетных задач музыкального образования в условиях многонационального государства актуальной является реализация регионального компонента образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и общими задачами развития страны в XXI веке. Репертуарное разнообразие вокального творчества крымских композиторов раскрывает многонациональные особенности крымского полуострова, формирует культурно-музыкальную среду, ориентирует молодых исполнителей в современном жанровом и стилевом пространстве. В статье рассматривается современное состояние вокального творчества композиторов Крымского региона.

Ключевые слова: крымские композиторы, вокальное творчество, музыкальный репертуар, жанровое разнообразие.

SUMMARY

Among the priority tasks of music education in a multi-ethnic state is the implementation of the regional component of education, bringing it into line with the requirements of the time and the general objectives of the development of the country in the XXI century. The repertoire variety of creativity of the Crimean composers reveals the multinational features of the Crimean peninsula, forms the cultural and musical environment, orients young performers in the modern genre and style space. The article provides an analysis of the current state of the compositional creativity of the Crimean region.

Key words: Crimean composers, vocal work, musical repertoire, genre diversity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина Н. В. Проблема репертуара в детском вокально-хоровом исполнительстве: автореф. дисс. … канд. искусств. – М., 1996. – 21 с.

2. Белозерова Г. И. Принципы формирова-ния репертуара: к вопросу о репертуарной политике: матер. науч.-пед. конф. – Красноярск: КНУЦ, 2016. – 85 с.

3. Вокальный репертуар в музыкальной школе / сост. В. Беляева. – М.: Мир и Музыка, 1998. – Вып. 1 – 128 с.

4. Джеппарова А. Б. Композиторы Крыма [Электронный ресурс] // Сайт Инфоурок // URL: https://infourok.ru/prezentaciya-po-vneurochnoy-deyatelnosti-kultura-dobrososedstva-na-temu-kompozitori-krimaklass-2584832.html(дата обращения: 04.06.2019).

5. Измайлова Л. П. Ознакомление учащихся с творчеством композиторов Крыма [Электронный ресурс] // сайт Инфоурок // URL: http:static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/390/342123/sitepage_119/files/oznakomlenie_uchaschihsya_s_tvorchestvom_kompozitorov_kryma – (дата обращения: 12.06.2019).

6. Сухина Е. Композиторы Крыма [Электронный ресурс] // Сайт СМУ им. П. Чайковского // URL: http:smuimpich.ru/index.php/novosti/1002-kompozitory-kryma-elena-sukhina - i-ee-ucheniki – (дата обращения:28.05.2019).

7. Тимофеева Л. Песни крымских композиторов [Электронный ресурс] – URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PL3B55EBE6D182D59F – (дата обращения: 30.05.2019).

N. A. Delvig, L. I. Redkina

УДК [377: 93]: 359

THE PRECONDITIONS OF MARITIME EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS FOUNDATION AND DEVELOPMENT IN NOVOROSSIYSK PROVINCE IN THE 19TH CENTURY

The historical and pedagogical analysis of events occurring in the 19th century is considered to be an important methodological tool of scientific research. In our case, such an analysis helps

to install the connections between the process of founding the Maritime educational establishments in the Crimea and the northern Black Sea region and their further development. The necessity of creating such educational establishments in the mentioned area is explained by the fact of active military-strategic development of the region caused be the annexation of Crimea to Russia in 1783, which finally fortified the dominating position of the Russian Empire on the Black Sea.

The article is focused on indicating and stating the most significant historical events that took place in Novorossiysk area in the researched period that preceded the necessity of founding and developing the system of maritime educational establishments throughout the 19th century.

According to the opinion of the majority of specialists today there are no definite views on Maritime educational establishments creation reasons on the territory of Novorossiysk Region. In addition, determining the preconditions is always connected with accumulating historical facts or changing the social ideology. The basis of the preconditions determination in general may be represented by universal history of mankind, the history of countries, civilizations, major events, the lives and activities of individuals, etc. The main aim of this is to streamline the structure, systematize knowledge about historical events, processes, personalities. Thus, the preconditions are basically determined by the content of the process and the chronology. In some countries and regions since ancient times, the historical significance is determined by the period of ruling the influential dynasties, in the others by important wars (battles), sometimes by the policy conducted by the dominant political parties. In some cases is it just connected with changing state political system caused by the revolutionary views and activities.

In such a way, using the principles of determining the preconditions of developing the Maritime establishments in Novorossiysk region we may come to the conclusion that the entire process will fully depend on technical progress, state priorities in the area and military conflicts such as the Crimean War (1854–1855) and the Russian-Japanese war (1904–1905).

Thus, the fact of maritime education foundation and development in the south of Russia in general is considered to be not only one of the most important components of the Russian governmental personnel policy but also a dynamic process that purely demonstrates the modification of Marine education concept in Novorossiysk Region in the 19th century.

The clear tendency of state policy concerning the development of the northern Black Sea region and Crimean territories made it possible to determine from our point of view relatively precise stages of the maritime education system foundation and development, which, first of all, suggested the creation of specialized military schools to staff the Black Sea Fleet with qualified personnel of both command officers and ordinary compliment in order to increase combat readiness.

Moreover the same fact refers to creation the civilian Maritime schools which is tired to the fact that the region had to be developed not only strategically but economically as well for which fortifying the merchant connections with the help of qualified seafarers could be a great bonus. Moreover, civilian specialists could not only fulfill their professional duties in the field of commercial marine shipping passenger service but they could also serve onboard the auxiliary ships which were staffed by civilian sailors only.

Having emerged extremely clear at the beginning of the 18th century, the influence of the Naval factor on the fate of Russia, and subsequently on the course of the integration processes in the territories strategically important for the Empire, continued until the beginning of the 20th century. Analyzing the state significance of expanding the Russian southern borderlines, on March 22, 1764, Catherine II issued a decree on the foundation the a new administrative unit – Novorossiysk Province, which historically united the southern areas of the Russian Empire, to which the Crimea was annexed in 1783.

The preconditions for founding and developing marine education system in the researched region were laid down long before the period of Russian active struggle for the Black Sea access.

Russia clearly demonstrated its active strategic and economic interest in the Black Sea region in the early 18th century, which was determined by the following main factors:

1. The Russian Imperial government desired to gain the access to the Mediterranean through the Bosphorus for installing and fortifying the merchant connections.

2. On achieving the commercial goals, outstanding Russian military leaders and politicians confirmed the need for the earliest integration of the annexed territory into both the strategic, cultural and educational space of the Russian Empire [4].

In 1790, one of the founders of the Black Sea Fleet, the first Governor-General of Novorossiysk region Prince Potemkin outlined the proposals for the development of a new territory and its intensive integration to the Russian Imperial space in a memorandum to Catherine II, which subsequently determined the basic political tendencies as well as military-strategic, economic, cultural and educational development priorities of Novorossiysk Region.

The following items were proposed:

1. To staff the fleet with qualified personnel trained locally due to the specifics of local economy and strategic interests. To improve the system of personnel practical combat training;

2. To build the enterprises of defense military complex in the city of Kherson according to the necessity of producing the artillery equipment locally;

3. To establish woodworking enterprises in Sevastopol for producing the sailing vessels and expanding the net of shipyards and dockyards;

4. To bring the center of shipbuilding industry from Kherson to Nikolaev, due to the geographical advantage of the harbors;

5. To found educational establishments for training navigators, engineers and shipbuilders in Nikolaev [5].

Once the Russian journalist and state public leader N. N. Shavrov, analyzing the importance of the northern Black Sea region and the Crimea on the pages of the Maritime Journal in 1862, wrote that expanding the sea borderlines and developing the merchant shipping gave certain economical and military priorities to Russia and thus increased its international reputation [6, p. 6].

The opinion concerning the necessity of Navy for the state development was first expressed in the era of Peter the Great when it became obvious that «the military fleet is the concentration of all the best that the state possesses, and its level mostly clearly indicates the scientific and technical state potential» [1, p. 220]. By the middle of the 19th century the representatives of Russian naval elite distinctively insisted that once the Russian Empire will be judged «according to its final achievements in political and economic development and the final conclusions will be made by looking at the flag hoisted above the Naval ships. So once it will become the best indication and the state progress will be reflected as if in the mirror» [1, p. 222].

According to the majority of marine specialists, the state of shipbuilding is an important indicator of the country's economic development. Thus, the Commander of the Black and Azov Naval Forces, Captain A. V. Dombrovsky stated that having examined carefully any ship of any kind and having paid attention to the shipyard labels that any ship is stamped with, one can with certain accuracy having no idea of what country the ship belongs to make an opinion about the economic and military potential of this state and about the level of industrial developing and the condition of industry in general [2, p. 155].

For creating and developing shipbuilding and the naval infrastructure, it is necessary to train a sufficient number of qualified specialists at all levels, which causes the need of founding maritime educational establishments in Novorossiysk region not only as centers of training the naval personnel, but also as centers of marine science and art development.

In the book entitled «The Russian fleet among the world naval forces by 1914» A. V. Dombrovsky, analyzing the historical processes of developing the Navy, concluded that if we thought about the sequence of historical events from Peter the Great era to the present day, one could say that Russia had won many times over different contestants, but it only gained significant benefits for itself when it turned out to be stronger than its enemies at sea, which had not been possible without highly qualified maritime personnel and compliment, which once again confirmed the necessity of

creating Maritime educational establishments in the region that had always been potentially perspective for the Russian Empire [2, p. 154–155].

Climatic conditions of Novorossiysk Region also played a favorable role. The non-freezing Black Sea is a suitable area for shipyards, so Russia could easily refuse to build and repair its ships in Europe. Moreover, the positive perspectives for the development of both civilian and military shipbuilding in the southern imperial territories became quite obvious. Being based on this fact, highlighting the advantages of creating maritime educational establishments in southern Russia, the following factors can be considered as the main ones:

1. Geopolitical (conveniently located non-freezing sea, geographical location of the researched region which greatly contributed to developing the system of practical combat training making it annual and the opportunity to conduct it far beyond the Black Sea).

2. Social and economic (the possibility of expanding the network of railroads, shipyards and industrial enterprises; well-developed fleet infrastructure and technical basis that caused the rapid expansion of the personnel quantity which was much better to train locally making the future specialists acquainted with all the local social and economic conditions);

3. Cultural (the possibility of conducting military historical researches, the availability of maritime libraries and museums which increased the quality of training the cadets carrying out the upbringing and educational function which are considered to be the basic factors of military education).

Thus, it seems possible to conclude that the necessity of creating the maritime educational establishments in Novorossiysk region was caused by:

– the needs of the intensively expanding Black Sea Fleet in qualified military personnel, mainly shipbuilders, navigators, engineers;

– the intensification of trade and economic connections with the European countries, which proved the need of training the highly qualified seamen not only for the Navy but for the merchant marine including those capable to conduct the passenger transportation;

– increasing the general cultural level of Novorossiysk Province population, who demonstrated their interest in education, in particular, the maritime.

The educational establishments opened in the 19th century in Novorossiysk Province demonstrated the high quality of training the maritime specialists. For example, among the graduates of the Black Sea Navigators School are captain-lieutenant A. I. Kazarsky – commander of the «Mercury» ship; Shipbuilding department Chairman, marine engineer, Lieutenant-General S. I. Chernyavsky; director of the Black Sea and Azov lighthouses, the author of «The Black and Azov Seas Atlas» Major General E. P. Manganari; Inspector of the Black Sea Navigating Company, translator of «Practical Astronomy», Captain-Lieutenant P. T. Sizov.

In the list of graduates of the Black Sea navigators' company are the Chief Commander of the Black Sea Fleet and its Ports, Admiral N. A. Arkas; Nikolaev mayor, participant of the defense of Sevastopol V. A. Datsenko; member of the defense of Sevastopol, Rear admiral M. K. Selistrov; Head of Marine Ministry Printing House, Captain S. I. Nedelkovich.

Among the well-known graduates of the Naval Artillery School are Sevastopol military governor, Rear Admiral A. A. Klyuchnikov; Marine Ministry Artillery Directorate Chief, member of the Admiralty Council, Lieutenant-General V. N. Mesheryakov; the Baltic Fleet Junior flagship, Rear Admiral P. A. Rodionov [3].

Consequently, taking into consideration the high quality of training the representatives of the future Naval elite in the Black Sea Maritime educational establishments, the Maritime Ministry strongly supported and contributed to developing the specialized Maritime educational establishments system in Novorossiysk Province.

REFERENCES

1. В.П. Очерки истории культуры Южного Прибужья (От истоков до начала XX в. – Николаев: Тетра, 2000. – Кн. 1. – 211 с.

2. Крючков А. В. Присоединение Крыма к России и начальный этап его включения в общеимперское пространство (последняя треть Болтрукевич В. А. Развитие Императорского Российского флота во второй половине XIX века в восприятии военно-морских кругов: дисс. … канд. ист. наук. – М., 2014. – 342 с.

3. Домбровский А. В. Русский флот в ряду мировых морских сил к 1914 г. // Российский военный флот. – СПб, 1914. – 158 с.

4. Ковалева О.Ф., Чистов XVIII – начало XIX вв.): дисс. ... канд. ист. наук. – Саратов, 2006. – 218 с.

5. Скаловский Р. К. Жизнь адмирала Ф. Ф. Ушакова. – СПб, 1856. – 404 с.

6. Шавров Н. Пребывание адмирала Ушакова в Севастополе с 1791 по 1798 год // Морской сборник. – 1862. – Т. 62 – № 9. – С. 3–62.

SUMMARY

The results of historical and pedagogical analysis of the process of foundation and development of the Maritime educational establishments system that were successfully functioning in the south of Russia are represented in the present article. Their significance in the sphere of training both the military and the civilian maritime specialists is proved. Thus, the article is aimed at researching and analyzing the certain historical events and processes stimulating the expansion of Maritime educational establishments on the territory of Novorossiysk Province in the context of bringing forward the political, economical, educational interests of the Russian Imperial government.

Key words: maritime educational establishments, strategic and economic interests, maritime personnel training, historical preconditions, educational concept.

АННОТАЦИЯ

В данной статье приводятся результаты историко-педагогического анализа процесса становления и развития системы морских учебных заведений, успешно функционировавших на юге Российской империи, а также обоснована их значимость в деле подготовки как военных, так и гражданских морских специалистов. Таким образом, целью данной статьи является выявление и анализ конкретных исторических событий и процессов, стимулирующих рост числа морских учебных заведений на территории Новороссийского края в контексте реализации политических, стратегических, экономических и образовательных интересов правительства Российской империи.

Ключевые слова: морские учебные заведения, стратегические и экономические интересы, подготовка морских специалистов, исторические предпосылки, образовательная концепция.

А. А. Исаев

УДК 378.147

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) обращает особое внимание на подготовку высококвалифицированных специалистов в области педагогической деятельности, способных решать различные профессиональные задачи, нестандартно мыслить, быть готовым к выполнению различного рода исследований и проектных работ.

Целью данной статьи является анализ особенностей игрового моделирования в активизации познавательной деятельности обучающихся при изучении различных учебных дисциплин.

Проблема профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности – это одна из непреходящих проблем на современном этапе как в теоретических обоснованиях, так и в практике. Успешное ее решение имеет актуальное значение для самой личности и для общества в целом, которое в настоящее время нуждается в инициативных людях, имеющих активную жизненную позицию, обладающих нестандартным мышлением, креативным подходом к анализу и рассмотрению предлагаемой ситуации.

В педагогической теории и практике накоплен достаточно богатый опыт профессиональной подготовки педагогов, который рассматривается в трудах В. П. Беспалько [2], С. М. Марковой [9], А. И. Щербакова [16] и др. Анализ современных научных подходов показал, что профессиональная подготовка – это процесс овладения системой специальных знаний, общими и специфическими уме-

ниями, навыками для творческого выполнения профессиональной деятельности. Результатом подготовки является готовность, которая рассматривается, с одной стороны, на личностном уровне (А. Г. Ковалев [7], В. В. Сериков [13] и др.) как устойчивая характеристика личности, интегративное профессионально значимое качество будущего специалиста, способного решать поставленные современным обществом педагогические задачи. С другой стороны, понятие «готовность» анализируется на функциональном уровне (В. Н. Мясищев [10], К. К. Платонов [12] и др.); в данном случае готовность – это психическое состояние человека, которое можно трактовать как настрой личности на будущую деятельность, активную избирательную позицию, создание определенной ситуации, которая ведет к успешному выполнению поставленной проблемы.

Готовность как состояние личности, как считает Ю. В. Янотовская, отличается своей динамичностью и может каждый раз формироваться заново в зависимости от поставленных задач, созданных для этого условий и пространства. Кроме того, следует от-метить, что готовность – это не только предпосылка, но и регулятор деятельности, который действует постоянно; ее не надо каждый раз формировать на основе поставленных задач, то есть готовность отличается своей длительностью, устойчивостью и относительным постоянством [17].

Длительная готовность включает в себя формирование интереса и положительного отношения к деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [3] и др.); систему знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления данного вида работы; определенный уровень восприятия, памяти, внимания, творческого воображения, способностей, эмоций и волевых качеств личности.

Проанализировав готовность на функциональном и личностном уровне, можно отметить, что оба вида готовности: и временная, и длительная проявляются не изолированно, а находятся в целостном единстве, действуют комплексно и являются основой для формирования профессиональной готовности будущего специалиста.

Профессиональная готовность (Т. Н. Банщикова [1] и др.) в рамках нашего исследования является одним из факторов эффективной педагогической деятельности. К структурным компонентам профессиональной готовности авторы относят:

1. Мотивационный компонент, направленный на положительное отношение и желание осуществлять выбранный вид деятельности;

2. Исполнительный компонент, содержащий профессионально значимые качества, совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, способностей, способов саморегуляции деятельности и своего поведения;

3. Волевой компонент, характеризующий умение управлять своим поведением, действиями, способами деятельности в различных профессионально-педагогических ситуациях, умение осуществлять самоконтроль;

4. Ориентационный компонент, включающий знания о выбранной профессии, функциональные особенности и условия предстоящей деятельности, требования к личности, характеру установления взаимоотношений в коллективах, культуру педагогического общения.

Игровое моделирование является одной из интерактивных технологий профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности на современном этапе, которое основывается на построении и проектировании моделей. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых формул, это аналитическое и графическое описание какого-либо процесса, который, отображает и воспроизводит структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта. Моделирование – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения поведения и характеристик реальных систем.

Актуальность игрового моделирования как средства профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности диктуется, на наш взгляд, следующими обстоятельствами: во-первых, в игре моделируются реальные жизненные события; во-вторых, на

занятиях со студентами игра предполагает моделирование их будущей педагогической деятельности; в-третьих, студенты обыгрывают различные модели поведения, общения, деятельности, что является средством готовности студентов к их будущей педагогической деятельности; в-четвертых, в игре создается такое образовательное пространство, в котором студенты учатся выстраивать деловые, личностные взаимоотношения, решать конкретно поставленные перед ними педагогические проблемы, включаются в рефлексивный анализ и самоорганизацию.

Игровое моделирование было и остается предметом изучения многих ученых (А. П. Панфилова [11], В. А. Трайнев [15], В. М. Фоминых [16] и др.).

По мнению А. П. Панфиловой, игровое моделирование осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, которая предполагает максимальную активную позицию и включенность участников в процесс игры, способствует достижению различных дидактических и воспитательных целей. Игровое моделирование как разновидность игрового метода способствует развитию педагогических способностей обучающихся в процессе изучения ими различных учебных дисциплин [11, с. 165].

М. В. Фоминых рассматривает способы применения в образовательном процессе игрового моделирования как средства построения педагогических моделей, варианты использования разработанных моделей в игровых ситуациях [16]. Вслед за М. В. Фоминых в работах В. А. Трайнева мы находим идею игрового моделирования, основу которого составляет построение имитационной модели, которая одновременно включает в себя наиболее характерные признаки и свойства реального объекта и более полно отражает существенные стороны изучаемых дисциплин [15].

Проанализировав различные подходы к рассмотрению ключевого понятия нашего исследования, мы приходим к выводу, что игровое моделирование – это одна из разновидностей игрового метода, который используется в образовательном процессе при изучении различных учебных дисциплин и способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, творческому самовыражению, самоорганизации и более качественному усвоению изучаемого материала.

Как правило, структурными элементами игрового моделирования являются: проблемное содержание игры, включающее в себя творческую, проблемную постановку вопроса, ситуационные задачи, создание игровой образовательной среды; организация участников игры: этот элемент отражается в делении участников на микрогруппы, выборе актива игры, в распределении ролей среди участников игры, и др.; игровое взаимодействие направлено на знакомство обучающихся с правилами игры, ее методическим обеспечением, создание настроя на игру и соответствующего игрового пространства. И завершающим элементом игрового моделирования является рефлексия, в процессе которой участники игры анализируют свои действия, отвечая на вопросы: «Что я делал?», «Какие знания получил?», «Что мне в работе помогало?», «Что мешало?», «Что понравилось?», «Что бы я хотел изменить?».

В нашем исследовании из множества игр мы рассмотрим деловую игру. Основной целью деловых игр является развитие педагогического сознания студентов как будущих педагогов, репродуктивного и творческого мышления, профессиональных, управленческих, коммуникативных компетенций. В процессе таких игр студенты вступают в субъект-субъектные отношения, развиваются их аналитические качества и навыки, связанные с анализом ситуации, собственных действий, принятием решений и успешной командной деятельностью [4].

Теоретические и практические основы применения деловых игр как модели взаимодействия людей изложены в работах Я. М. Бельчикова, В. А. Трайнева и др. Деловая игра рассматривается авторами как одна из форм деятельности, содержащая в себе различные роли, моделирование объекта управления, игровое проектирование решений, имитирующая способы поведения и взаимодействия

участников. В системе образования деловая игра выступает как средство активизации учебного процесса, способствующая освоению студентами профессиональных компетенций и подготовки их к будущей профессиональной деятельности.

Деловые игры являются более сложной формой организации учебно-профессиональной деятельности студентов, предлагающей студентам для проигрывания ситуацию, проживание которой обеспечивает построение планов, моделей, нахождение путей решения проблемы, обозначенной в теме занятия (скрывающихся в обозначенной ситуации). Деловая игра помогает имитировать, отображать реальные ситуации, в то же время деловая игра позволяет не только производить оптимальные идеи ее участникам, но и менять их взгляды, мышление, сознание.

Исходя из всего вышесказанного, можно выделить основные компоненты деловой игры: определенная модель ситуации; инструкции, описывающие данную модель, исходя из которых будет строиться поведение участников игры.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет использование деловых игр на практических занятиях дисциплин профессионального и психолого-педагогического блока. Основной целью проведения подобного рода деловых игр является систематизация знаний студентов по изучаемой проблеме, стимулирование интереса к учебным дисциплинам, рассматриваемым проблемным вопросам, которые коллективно моделируются, проигрываются и анализируются.

Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. К разработке игры следует подходить комплексно, учитывая ее влияние на другие виды деятельности студентов. До начала игры следует определить ее цель и задачи, регламент, провести четкий инструктаж участников игры, рекомендовать необходимые литературные источники, разделить на микрогруппы и распределить игровые роли. Далее следует погружение в игру (на этом этапе разрабатывается игровое задание), затем необходимо изучить и системно проанализировать предлагаемую ситуацию или проблему. Кроме того, на этом этапе обучаемые получают информацию, происходит подробное знакомство с правилами поведения, общения и работы в группе – так реализуется процесс вхождения в ролевое поведение. На этапе игрового процесса – поиска решений и прогнозирования возможных проблем – происходит выработка коллективных решений и разработка необходимого проекта. В деловых играх важна общая дискуссия, то есть своего рода межгрупповое общение, для этого один или несколько представителей обосновывают свои решения, представляют свои проекты. Обязательны этапы подведения итогов игры, рефлексии и «выгружения» из игры, которые могут включать размышления участников, обсуждения перспектив использования полученных в ходе деловой игры знаний и способов применения в профессиональной деятельности.

В качестве примера рассмотрим деловую игру «Планирование воспитательной работы в летнем оздоровительном лагере». Студентам были розданы роли: директор летнего лагеря, старший воспитатель, старший вожатый, инструктор по физической культуре, воспитатели, вожатые и др. Студенты ответили для себя на вопросы: «Что бы я изменил в жизни лагеря? Как бы я спланировал и организовал деятельность детей и подростков в лагере? Какие культурно-досуговые мероприятия будут значимыми и интересными для воспитанников? Какие тематические смены можно организовать в детском лагере? Как сохранить здоровье и жизнь детей? Что для этого мне нужно знать и уметь? Как сделать жизнь и работу всех членов коллектива комфортной и успешной?» и др. В процессе деловой игры каждая группа участников представляла свой проект решения обозначенной для нее проблемы. Многообразие проектов способствует тому, что студенты накапливают интересные педагогические идеи как для летней работы в детских оздоровительных центрах, так и для своей будущей профессиональной деятельности.

Во время обсуждения проблемы «Внеурочная деятельность в современной школе» мы объединили студентов в творческие мастерские по 5-6 человек. Представитель каждой группы получает закрытый конверт с одной из тем: «Духовно-нравственное воспитание и развитие детей и подростков», «Как организуют досуг в школе», «Проектная деятельность в школе», «Внеурочная деятельность по физкультурно-оздоровительному направлению в школе», «Кружковая работа в школе». Каждая творческая мастерская за указанное в задании время (3-4 дня) разрабатывает свой проект, его содержание, готовит презентацию своего проекта. Презентация, как правило, может сопровождаться элементами театрализации, музыкальным оформлением, видеозаписями, рисунками, слайдами и др. Каждая группа представляет свой проект (не более 10-15 минут), затем задаются вопросы, идет обсуждение. Независимые эксперты, которые были определены до начала игры, оценивают работу всех творческих мастерских, в конце игры проводится рефлексия внутри мастерских. Рефлексия проводится в группе экспертов и всего коллектива, участники пытаются разобраться в том, что сделано верно, где допущены недостатки в оценке и деятельности мастерских, способствовала ли их оценка стать стимулом для дальнейшей работы групп и т. д.

Исследования позволили выявить планируемые и достигнутые результаты использования деловых игр в учебном процессе:

– воспитательные – проявляющиеся, на наш взгляд, в реализации разных направлений деятельности: а) в плане сотрудничества и межличностных отношений (преподаватель-студент, студент-студент): создание благоприятного психологического микроклимата в группе, доверительных отношений между участниками игры, формирование умения слушать, договариваться, если необходимо, уступать, приходить к компромиссу и совместно решать поставленные перед микрогруппой проблемы; б) в социально-личностной сфере: проявление внутреннего раскрепощения, выявление положительных черт личности, стремление к самоорганизации, самосовершенствованию, моделирование социальных отношений, формирование социально-личностной регуляции поведения; в) в диагностической составляющей: изучение своих индивидуальных возможностей в разных социальных ролях, выявление симпатий, предпочтений среди участников игры, лидерских качеств, создание ситуации успеха особенно для малоактивных студентов, отбор игрового материала в зависимости от личностных качеств и индивидуальных особенностей участников;

– образовательные результаты включают в себя повышение мотивации к моделированию поставленной проблемы, создание игровой среды, где происходит эффективное взаимодействие между студентами и студентами и преподавателем, направленное на систематизацию знаний и выработку необходимых умений для будущей педагогической деятельности, повышение интереса к учебным занятиям и тем проблемам, которые изучаются и моделируются на деловых играх;

– технологические: коллективная выработка плана действий, решений, создание и представление проектов с учетом поставленных требований, вхождение в роли, выработка умений правильного оценивания реальных ситуаций, использования их для принятия конструктивных решений, накопление и проецирование практического опыта в будущей профессиональной деятельности,

– рефлексивно-оценочные результаты способствуют индивидуальному и коллективному анализу ситуаций, деятельности участников игры, рефлексивной оценке происходящего, выработке умений высказывать свою точку зрения, анализировать свою деятельность и деятельность, выполняемую другими участниками, собственное психическое состояние, возникшие трудности, которые испытали участники игры, их удачи, неудачи, личные достижения.

Технология игрового моделирования, рассмотренная на примере деловой игры, показала, что такого рода игры способствуют более быстрому и эффективному усвоению

изучаемого материала, развитию творчества, сотрудничества, умения аргументировать свою точку зрения, обрести уверенность в себе, позволяют получить целостный опыт будущей профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности игрового моделирования как одной из инновационных технологий профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. Представлены различные подходы к анализу содержания понятия «игровое моделирование», раскрыты способы применения данной технологии в современном образовательном процессе, ее структурные элементы, показана эффективность игрового моделирования в активизации познавательной деятельности обучающихся при изучении различных учебных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная готовность, модель, игра, игровое моделирование, деловая игра.

SUMMARY

The article deals with the features of game modeling as one of the innovative technologies of professional readiness of students for pedagogical activity. The article deals with various approaches to the analysis of the notion of «simulation game» reveals the ways of application of this technology in the modern educational process, structural elements, the efficiency of simulation games in enhancing cognitive activity of students at studying of various disciplines.

Key words: professional readiness, model, game, game modeling, business game.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банщикова Т. Н. Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности педагога // Известия Южного Федерального Университета. Технические науки. – 2006. – № 14. – С. 3–8.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А Психология высшей школы. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.

4. Исаев А. А., Исаева И. Ю. Интерактивные технологии обучения в вузе как средство компетентностного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4-3 (58). – С. 179–181.

5. Исаев А. А., Исаева И. Ю. Формирование проектировочных умений будущих дизайнеров в процессе изучения курса формальной композиции. [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 256–261. – URL: http://vestospu.ru/archive (дата обращения: 22.08.2019).

6. Казакова Н. Т. Феномен игры в философии: Методологический анализ. – Красноярск, 2008. – 197 с.

7. Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 260 с.

8. Литвиненко М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения. – М., 2006. – 64 с.

9. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2000. – 192 с.

10. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии, «МОДЭК», 2005. – 356 с.

11. Неверова А. В. Использование деловых игр в учебном процессе для повышения мотивации к профессиональному росту // Молодой ученый. – 2011. – № 7. – С. 108–110.

12. Олешков М. Ю. Деловая игра в системе профессиональной подготовки студентов // Ученые записки НТГПИ. Педагогика и психология. – Нижний Тагил, 2002. – С. 57–63.

13. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / под общ. ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

14. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 2006. – 256 с.

15. Сериков Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 660 с.

16. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения. – М.: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

17. Фоминых В. М. Инновационные технологии в педагогике: игровое моделирование // Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 5. – С. 70–76.

18. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности учителя в сис-

теме высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 2000. – 266 с.

19. Янотовская Ю. В. Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 1973. – 23 с.

О. А. Козырева

УДК 378.1; 371.3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АДАПТИВНО-ПРОДУКТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретико-методологическое обеспечение адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования определяет перспективность и состоятельность идей и ценностей, технологий и методов, форм и средств адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования.

В контексте выделенного направления научного поиска будут использованы следующие конструкты и модели современной педагогической науки, позволяющие подойти более точно и оперативно к постановке и решению задач выделения теоретико-методологического обеспечения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования:

– непрерывное образование как важное условие профессиональной компетентности научно-педагогических работников вуза (Ж. С. Аникина, Ю. С. Исаева) [1] раскрывает социальную и профессиональную обусловленность получения непрерывного образования для личности; качество включенности личности в систему непрерывного образования в нами поставленной задаче определит качество адаптивно-продуктивных возможностей развития личности;

– подготовка кадров высшей квалификации: проблемы и пути их решения (И. Ф. Бережная) [2] как заявленная модель и теоретизированный конструкт будут использованы в разработке и уточнении теоретико-методологического обеспечения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– педагогическая поддержка и фасилитация в модели развития обучающегося в системе непрерывного образования (Т. А. Гапиенко, Н. А. Козырев, Е. В. Митькина) [3] в единстве описанных моделей определит одним из составных элементов возможность повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования за счет унифицированного использования педагогической поддержки и фасилитации;

– гуманитарное образование в контексте современной социокультурной ситуации (А. В. Глузман) [4] раскрывает многомерность задачи развития личности, особенности которой нами будут рассмотрены и преломлены через призму идей теоретизации и повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– инновации в образовании (А. В. Глузман) [5] как основа самоорганизации качества развития личности и антропосреды будут заложены в качестве продукта развития личности в адаптивно-продуктивном выборе качественных и конкурентоспособных моделей и технологий деятельности личности;

– роль гуманитарного знания в картине мира современного человека (А. В. Глузман)

[6] определяет формирование ценностей и образов развития личности и общества; в выделенном направлении поиска повышение качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности является состоятельным продуктом гуманитарного знания в антропопространстве;

– искусство педагогики (А. В. Глузман, Н. В. Горбунова) [7] является уникальным инструментом, технологией, конструктом, единицей и функцией самоорганизации успешности развития и самосохранения личности и общества;

– от выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни (Н. В. Горбунова) [8] позволит сконцентрировать внимание на идее повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности как ценности и цели всех научных разработок и творческих решений задач оптимизации качества профессионально-педагогической деятельности;

– использование портфолио в процессе обучения иностранному языку в военной образовательной организации высшего образования (Н. В. Горбунова, Т. П. Гордиенко, М. Ю. Королева) [9] раскрывает особенности самоанализа качества развития и самореализации;

– исследование – искусство научного познания (Т. П. Гордиенко, О. Ю. Смирнова) [10] позволит использовать основы научного поиска и теоретизации в качественном решении задач повышения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности;

–профессионализм личности как продукт персонификации развития и непрерывного образования (О. Я. Гутак, Н. А. Козырев, О. А. Козырева) [11] определяется одной из формируемых ценностей адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования;

– творчество как новый вектор эволюции в образовании (И. И. Иващенко, Т. В. Шушара) [12] раскрывает особенности перехода от персонифицированного уровня решения задач к продуктивно-креативным;

– теоретико-методологические основы детерминации и формирования патентно-технической культуры личности в системе непрерывного образования (Н. А. Козырев, С. В. Сорокин, О. А. Козырева) [13] является одним из продуктов и конструктов уровневого развития личности; выделенные модели будут полезны в формировании смыслов и целеполагания в повышении качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– культура самостоятельной работы личности в конструкторах теоретизации и рефлексии (О. А. Козырева) [14] раскрывает уникальность задач развития в различных плоскостях продуктивности и персонификации развития личности, включённой в систему непрерывного образования;

– культура самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования (О. А. Козырева) [15] системно раскрывает теорию формирования личности в иерархии уровневого восприятия и реализации модели возрастосообразной деятельности личности в социальной среде, образовательном пространстве, профессиональных отношениях;

– научное обоснование возможности формирования культуры самостоятельной работы личности в модели непрерывного образования (О. А. Козырева) [16] гарантирует в детализации качества решений научное проектирование и решение задач повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– теоретизация в дидактическом и научно-педагогическом знании (О. А. Козырева) [17] будет способствовать качественному выбору возможностей теоретико-методологического решения поставленной задачи;

– теоретико-методологические основы формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования (О. А. Козырева) [18] являются частным случаем поставленной задачи разработки теоретико-методологического обеспечения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– педагогическое моделирование и педагогические конструкты в формировании культуры самостоятельной работы личности (О. А. Козырева, Н. А. Козырев, С. В. Коновалов) [19] описывают процесс и условия разработки и использования педагогические конструктов в оптимизации качества развития личности;

– работы С. В. Коновалова, Н. А. Козырева, О. А. Козыревой [20; 21] раскрывают качественные решения использования научного познания и теоретизации в системе педагогического и инженерно-технического образования;

– роль смысловых образований в исследовании социально-психологической зрелости личности (Н. И. Леонов, М. М. Главатских) [22] является конструктом в понимании ценностно-смысловых образов и механизмов постановки и решения задач повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– организационно-педагогические условия эффективности воспитательной работы в спортивной школе восточных видов единоборств (Н. И. Леонов, Д. Т. Ким) [23] будут использованы в качестве конструкта продуктивного решения задач повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– культура профессиональной деятельности личности: детерминанты и модели (Н. В. Маринич, Н. А. Козырев, Р. А. Шевченко) [24] является в рассмотрении и оптимизации механизмом повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– управленческая деятельность как социально-педагогическое явление (О. И. Мельниченко, Л. И. Редькина) [25] обеспечит в функциональном выборе оптимальное проектирование будущего личности в поле смыслов и приоритетов уровневого становления;

– научная школа как средство усовершенствования подготовки научно-педагогических кадров в Республике Крым (Л. И. Редькина) [26] будет определена как системная задача повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– социализация и самореализация личности в конструктах научного поиска и научно-педагогического исследования (Л. Н. Судьина, Н. А. Козырев, О. А. Козырева) [27] является продуктом теоретико-методологического обеспечения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– современные методологические подходы к исследованию педагогического образования (А. П. Тряпицына, С. А. Писарева) [28] является основой в выборе условий и конструктов выделения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– работы Т. Н. Тумановой, Н. А. Козырева, Е. В. Митькиной, С. А. Чудиновой [29; 30] будут использованы в контексте продуктивного решения задач повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования за счет фасилитации, педагогической поддержки, качественного использования педагогического моделирования и уточнения получаемых решений задач акмеверификации результативности педагогической деятельности;

– роль практики при подготовке научных и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования взрослых (Т. В. Шушара, Ю. Д. Устинова) [31] регламентирует единство теории и практики в развитии личности в системе непрерывного образования и позволяет объяснить важность использования адаптивно-продуктивного способа оптимизации условий развития личности в деятельности и общении.

Цель работы заключается в определении основ и продуктов теоретико-методологического обеспечения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования.

Задачи работы:

1. Уточнить основы адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерыв-

ного образования, определив традиционные и инновационные особенности адаптивно-продуктивного подхода.

2. Уточнить конструкты и особенности использования адаптивно-продуктивного подхода в развитии личности в воспитательно-образовательном и спортивно-образовательном пространствах образовательной организации.

3. Выделить функции адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования, принципы адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования, педагогические условия повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования.

Выделенные задачи работы определят последовательно составные части основного материала статьи.

В структуре постановки задачи теоретизации возможностей развития личности и понимания возможности решения задач адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования будут изложены в унификации моделей развития личности в адаптивно-продуктивном ракурсе построения основ и практики теоретизации уточняемых составных научно-педагогического поиска.

Под адаптивно-продуктивным развитием личности в системе непрерывного образования будем понимать реализуемую возрастосообразно-персонифицированную модель фасилитации развития и достижения личностью собственного «акме» как основы и продукта адаптивно-продуктивного решения задач реализуемой деятельности.

Адаптивно-продуктивный подход – методологический подход, раскрывающий целостность единства адаптивного и продуктивного знания, предопределяет повышение качества постановки задачи и теоретизированного выбора оптимальных возможностей уточнения основ и технологий уточнения задач развития личности через составные «хочу, могу, надо, есть», успешность уточнения которых в адаптивной практике раскрывается через специально созданные условия фасилитации и педагогической поддержки личности, а в продуктивной составной – через системно модифицируемые педагогические условия повышения качества уровневого развития личности в системе непрерывного образования.

Адаптивно-продуктивный подход в развитии личности в воспитательно-образовательном и спортивно-образовательном пространствах образовательной организации позволяет смоделировать и уточнять конструкты самоорганизации успешности развития личности через выделяемые смыслы и направления развития личности, среди которых есть образование, наука, спорт, искусство, культура и пр.

Адаптивно-продуктивный подход в развитии личности в воспитательно-образовательном и спортивно-образовательном пространствах образовательной организации может быть уточнен в составных научного поиска в оптимизации качества развития личности на ступенях среднего профессионального образования (СПО), высшего образования (ВО), дополнительного профессионального образования (ДПО). Данная особенность частично раскрыта в работах [13–21].

Уточним конструкты и особенности использования адаптивно-продуктивного подхода в развитии личности в воспитательно-образовательном и спортивно-образовательном пространствах образовательной организации через выделение функций адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования, принципов адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования, педагогических условий повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования.

Функции адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования – совокупность смысловых и системно-деятельностных конструктов самоорганизации успешности педагогической деятельности в системе непрерывного образования как доминирующего выбора личности

и общества в унификации успешности решения задач самореализации, самоутверждения, самоактуализации и социализации личности.

Функции адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования:

– функция интеграции образования, науки, спорта, культуры, искусства в определении оптимального направления развития личности;

– функция контроля и самоконтроля результатов развития личности в системе выстаиваемых отношений и приоритетов становления;

– функция оптимизации качества персонифицированного уточнения основ самоопределения и развития личности в иерархии противоречий «хочу, могу, надо, есть», уточняемых в доступных плоскостях адаптивности и продуктивности научно-педагогического поиска;

– функция пролонгации жизнедеятельности личности через направленность трансляции смыслов и продуктивных механизмов персонифицированного признания важности развития личности и общества;

– функция самоорганизации модели успешности личности в деятельности и общении;

– функция самосохранения личности и общества в выборе условий и возможностей синергетической коррекции качества успешности личности, продуктивности становления и самоактуализации, эффективности используемых методов, форм, средств и технологий научного поиска и педагогических решений;

– функция уточнения ценностей гуманизма и здоровьесбережения в обосновании и использовании уровневого развития личности в деятельности и общении;

– функция фасилитации продуктивного решения задач развития и саморазвития, самореализации и самоактуализации;

– функция формирования потребностей в самоидентификации и принятии собственного «я» в уникальном сочетании востребованного и невостребованного в обществе образа.

Принципы адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования – основные положения теории педагогики, позволяющие на различных этапах, уровнях, масштабах (микро-, мезо-, макро-) формировать ценности и смыслы развития в иерархии доминирующих возможностей адаптивно-продуктивного поиска оптимальных возможностей развития личности в системе непрерывного образования.

Принципы адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования:

– принцип наукосообразности выбора и уточнения основ и моделей адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования;

– принцип возрастосообразности уточнения методических и методологических составных решения унифицированной задачи «хочу, могу, надо, есть»;

– принцип целесообразности выделяемых и реализуемых изменений в системе непрерывного образования;

– принцип гарантированной социальной, образовательной, гражданско-правовой и прочих видов защиты личности;

– принцип природосообразности в выделении основ и способов продуктивного решения задач оптимизации качества становления личности в деятельности как ценности и продукта антропосреды и ноосферы;

– принцип культуросообразности выбора доминирующих факторов и систем самоорганизации успешности решения задач развития и самоактуализации личности;

– принцип целостности и системности в унификации и оптимизации модели адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования;

– принцип своевременности обоснования и уточнения, реализации и оптимизации технологии адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования;

– принцип гуманизации непрерывного образования и социально обусловленного формирования потребностей в продуктивности, гибкости, креативности и конкурентоспособности личности;

– принцип точности и состоятельности принимаемых личностью в системе непрерывного образования решений;

– принцип модернизации и модификации макро-, мезо- и микросистем адаптивно-продуктивного генеза;

– принцип достаточности в использовании адаптивно-продуктивного выбора модели развития личности в системе непрерывного образования.

Педагогические условия повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования – совокупность деятельностно-практических моделей, гарантирующих в использовании обеспечение оптимальных возможностей повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования.

Педагогические условия повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования:

– теоретизация успешности адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования;

– технологизация развития личности через уточнение основ и возможностей адаптивно-продуктивного проектирования и решения одноименных задач;

– постановка и решение задачи здоровье формирующего мышления личности в системе непрерывного образования;

– формирование культуры самостоятельной работы личности и культуры деятельности личности;

– унификация выбора технологии педагогической деятельности в адаптивно-продуктивном решении педагогических задач;

– повышение качества педагогической деятельности и стимулирование педагогов за качественные решения задач адаптивно-продуктивного развития личности обучающегося в системе непрерывного образования.

Теоретико-методологическое обеспечение адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования позволит качественно подойти к пониманию проблемы определения основ и продуктов теоретико-методологического обеспечения адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования.

Возможности теоретизации разработки и использования адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования определило детерминированные и уточненные функции адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования, принципы адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования, педагогические условия повышения качества адаптивно-продуктивных возможностей развития личности в системе непрерывного образования.

Подтверждением успешного решения задач могут быть статистические данные развития личности обучающегося в системе создаваемых и реализуемых образовательных и спортивно-образовательных сред, качество достижений будет описано и объяснено в следующей работе.

АННОТАЦИЯ

В статье описаны возможности постановки и решения задач адаптивно-продуктивного развития личности в системе непрерывного образования, представлены составные научного поиска в оптимизации качества развития личности на ступенях среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного профессионального образования. Уточнены конструкты и особенности использования адаптивно-продуктивного подхода в развитии личности в воспитательно-образовательном и спортивно-образовательном пространствах образовательной организации.

Ключевые слова: адаптивно-продуктивный подход, педагогическое моделирование, теоретизация, культура самостоятельной работы личности, технология системно-педагогического моделирования, педагогические условия.

SUMMARY

The article describes the possibilities of setting and solving problems of adaptive and productive personal development in the system of

continuous education, presents the components of a scientific search in optimizing the quality of personal development at the stages of secondary vocational education, higher education, and supplementary vocational education. The constructs and features of the use of an adaptive-productive approach in the development of the personality in the educational, educational and sport spaces of the educational organization are specified.

Keywords: adaptive and productive approach, pedagogical modeling, theorization, culture of self-dependent work of a person, technology of systemic pedagogical modeling, pedagogical conditions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина Ж. С., Исаева Ю. С. Непрерывное образование как важное условие профессиональной компетентности научно-педагогических работников вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (178). – С. 131-135.

2. Бережная И. Ф. Подготовка кадров высшей квалификации: проблемы и пути их решения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 2. – С. 107-113.

3. Гапиенко Т. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогическая поддержка и фасилитация в модели развития обучающегося в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 2. – С. 5–10.

4. Глузман А. В. Гуманитарное образование в контексте современной социокультурной ситуации // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 3. – С. 8-11.

5. Глузман А. В. Инновации в образовании // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2016. – № 3 (35). – С. 8-10.

6. Глузман А. В. Роль гуманитарного знания в картине мира современного человека // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 4 (44). – С. 8-11.

7. Глузман А. В., Горбунова Н. В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 4 (36). – С. 11-18.

8. Горбунова Н. В. От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 2 (34). – С. 28-33.

9. Горбунова Н. В., Гордиенко Т. П., Королева М. Ю. Использование портфолио в процессе обучения иностранному языку в военной образовательной организации высшего образования // Известия Юго-Западного гос. ун-та. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2018. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 83-90.

10. Гордиенко Т. П., Смирнова О. Ю. Исследование – искусство научного познания // Педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 21-25.

11. Гутак О. Я., Козырев Н. А., Козырева О. А. Профессионализм личности как продукт персонификации развития и непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гумманитарные и общественные науки. – 2018. – № 1. – С. 10–14.

12. Иващенко И. И., Шушара Т. В. Творчество как новый вектор эволюции в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 98-101.

13. Козырев Н. А., Сорокин С. В., Козырева О. А. Теоретико-методологические основы детерминации и формирования патентно-технической культуры личности в системе непрерывного образования // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 12. – С. 204–208.

14. Козырева О. А. Культура самостоятельной работы личности в конструкторах теоретизации и рефлексии // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 1 (45). – С. 118-128.

15. Козырева О. А. Культура самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования: модели и теории: монография. – М.: РУСАЙНС, 2018. – 144 с.

16. Козырева О. А. Научное обоснование возможности формирования культуры самостоятельной работы личности в модели непрерывного образования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28. – Вып. 4. – С. 437-453.

17. Козырева О. А. Теоретизация в дидактическом и научно-педагогическом знании // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – №4. – С. 5.

18. Козырева О. А. Теоретико-методологические основы формирования культуры самостоятельной работы личности в системе

непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 4 (67). – С. 114-125.

19. Козырева О.А., Козырев Н.А., Коновалов С.В. Педагогическое моделирование и педагогические конструкты в формировании культуры самостоятельной работы личности // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 9. – С. 177-181.

20. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретизация в педагогической науке: общенаучный и общепрофессиональный аспекты // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 4 (45). – С. 376–385.

21. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретико-методологические возможности использования педагогического моделирования в системе педагогического и инженерно-технического образования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29. – № 1. – С. 72-86.

22. Леонов Н. И., Главатских М. М. Роль смысловых образований в исследовании социально-психологической зрелости личности // European Social Science Journal. – 2015. – № 8. – С. 303-307.

23. Леонов Н. И., Ким Д. Т. Организационно-педагогические условия эффективности воспитательной работы в спортивной школе восточных видов единоборств // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29. – № 1. – С. 87-93.

24. Маринич Н. В., Козырев Н. А., Шевченко Р. А. Культура профессиональной деятельности личности: детерминанты и модели // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 4. – С. 11–19.

25. Мельниченко О. И., Редькина Л. И. Управленческая деятельность как социально-педагогическое явление // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т30. – С. 179-182.

26. Редькина Л. И. Научная школа как средство усовершенствования подготовки научно-педагогических кадров в республике Крым // Непрерывное образование. – 2016. – № 4 (18). – С. 4-8.

27. Судьина Л. Н., Козырев Н. А., Козырева О. А. Социализация и самореализация личности в конструктах научного поиска и научно-педагогического исследования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 6 (69). – С. 253-269.

28. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4-12.

29. Туманова Т. Н., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогическая поддержка как модель и продукт педагогической деятельности и непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 2. – С. 25–30.

30. Чудинова С. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогические условия оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3. – № 1. – С. 21–28.

31. Шушара Т. В., Устинова Ю. Д. Роль практики при подготовке научных и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования взрослых: исторические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 313-320.

О. А. Мирошников, Е. А. Моренко

УДК 1:37.013.73

РОЛЬ ПРИРОДНОГО ФАКТОРА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Общепризнано, что прогресс связан с развитием общества. Действительно, современного человека трудно представить вне об-

щества. Скорее, его можно представить вне природы. Поэтому начиная с Нового времени для философов свойственно было преувеличивать роль общества в воспитании человека. Ряд мыслителей абсолютизировали роль общества.

Так, Дж. Локк, исходя из общего для всего сенсуализма представления, что нет ничего в разуме, чего не было бы прежде в чувствах, и собственного убеждения в том, что сознание «не может иметь двух начал» [3, с. 200], приходит к выводу, что сознание человека при рождении представляет собой чистый лист. Среда (также достаточно емкое понятие) – это и природа, и то, что позже получит название «общественное бытие».

Много внимания уделяет проблеме общественного бытия (не употребляя еще самого термина) У. Годвин. Он полагает, что «дух угнетения, дух рабства и дух обмана – вот они-то и представляют непосредственное порождение существующей системы собственности. Они одинаково враждебны умственному и нравственному совершенствованию…» [2, с. 32]. В справедливом же обществе «дух людской избавился бы от постоянных забот о телесных потребностях и вступил бы в область мысли, предназначенной для него» [2, с. 32]. Демократия содействует развитию положительных качеств личности. Свободные люди в любой стране будут решительными, энергичными и смелыми в той степени, в какой они обладают свободой; люди же, лишенные свободы, неизбежно под влиянием этого приобретают отрицательные качества.

На первый взгляд, подобное утверждение близко к известной формулировке К. Маркса «Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание» [4, с. 41]. Однако у К. Маркса можно найти и критику подобного подхода: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» [5, с. 2].

Позиции цитируемых авторов, конечно, различаются, иногда даже весьма существенно. Однако общим для всех них является игнорирование природного фактора.

При этом те, кто именно этот, природный фактор выдвигают на первый план, аргументируют свою позицию не слишком убедительно, особенно применительно к нашему времени.

Так, концепция Ч. Ломброзо, когда-то казавшаяся неоспоримой, сегодня даже не критикуется – ее время прошло. В XX в. социальные характеристики человека приходят на смену природным. Защитники приоритета природы вынуждены оперировать, так сказать, «маргинальными» понятиями, которые не являются ни социальными, ни природными характеристиками. Так, С. Сигиле отмечает, что среди множества лиц хорошие качества отдельных индивидов вместо того чтобы слагаться, взаимно уничтожаются [11, с. 64]. Итальянский автор говорит в данном случае о толпе и его высказывание относится к началу XX в. В конце века понятие массы заменяет понятие толпы, но и приверженцы данного понятия сохраняют свою «маргинальность».

Как полагает Г. Маркузе, понятие прогресса отнюдь не нейтрально, преследуя «специфические цели, определяемые возможностями улучшения условий человеческого существования». Нынешнее общество требует «радикального изменения современного направления и организации прогресса… За счет этого технология стала бы субъектом свободной игры способностей, направленных на примирение природы и общества. Такое состояние предвосхищено понятием Маркса «упразднение труда» [7, с. 21–22].

Полагаем, что такое расширенное понимание прогресса в наше время не случайно. Концепция Большого взрыва позволяет обнаруживать новые общие черты в развитии природы и общества, а значит, внести определенные коррективы в представление о воспитании.

Принято считать, что Большой взрыв отделен от нас миллиардами лет. Однако не следует забывать, что осколки взрыва разле-

таются в пустом пространстве все дальше и дальше. Период «земного» взрыва определить достаточно просто: от включения взрывного механизма до падания осколков на землю. А Большой взрыв будет считать продолжающимся: существует взрыв и существует энергия взрыва. И значит, мы существуем во взрыве, и взрыв (его энергия) существует в нас: не только в нас, людях, но во всех объектах, составляющих нашу Вселенную. И это, возможно, – главное, что объединяет природу и общество.

Что касается природы, то живая природа, скорее всего, возникла не только на планете Земля. Следует рассматривать «пояс», находящийся от эпицентра Большого взрыва примерно на том же расстоянии, что и планета Земля. При том, что количество энергии на небесных телах этого пояса примерно такое же, здесь могут возникнуть следующие природные состояния: а) состояние, близкое к жизни; б) жизнь; в) состояние, близкое к разумной жизни; г) разумная жизнь. Последнее из этих состояний можно считать уникальным и вот почему.

Критерии разума, границы разума были сформулированы человеком. Границы были проведены, можно сказать, «со всех сторон». И потому, даже если произойдет встреча человека с более могущественным существом, чем он сам, это существо будет восприниматься, согласно критериям и границам, как находящееся в состоянии, близком к разумной жизни.

В обществе действие энергии проявляется как прогресс. Новое время обусловило европейский характер прогресса. Мир обязан Европе наукой, а с созданием науки образование и воспитание также все более «европеизируются».

Это хорошо иллюстрирует история Европы. Европейцы не часто задумываются над тем, что именно делает их европейцами. Ведь «Европа» – это понятие не только географическое, а «европеец» – даже вовсе не географическое. В таких европейских государствах, как Россия и Турция, большая часть их территории находится за пределами Европы. Культурное же влияние Европы давно уже вышло за пределы даже и этих внеевропейских территорий. Европеец – это современный цивилизованный человек, исповедующий соответствующую систему ценностей, в основе которой лежат традиционные формы христианства – православие и католицизм. Поскольку именно наличие у человека данной системы ценностей делает его европейцем, то можно де-факто не быть европейцем, живя в Европе, но также и быть европейцем, даже проживая далеко за пределами Европы. Европейца поэтому можно определить – вне региональной и расовой принадлежности – и как европейски образованного человека, и как носителя европейской культуры, основанной на христианстве. И это – отнюдь не синонимы.

История европейского образования, как и европейской науки, имеет свои особенности. Именно в Европе произошло отделение науки от философии. «Аристотелевская физика была частью философии и, как таковая, предверием «первой науки» – онтологии. Аристотелевское понятие материи отличается от галилеевского…» [7, с. 244]. После Галилея «новое переживание и понимание природы, историческое становление нового субъекта и объекта-мира делает аристотелевскую физику объективно неверной…» [7, с. 244]. Европа сумела даже свою природу сделать культурным достоянием (Швейцария, европейские курорты и т. п.).

Однако как в развитии мира в целом, так и в развитии Европы мы имеем дело с разными типами культуры. Как полагает М. Мид, самым ранним по времени возникновения является постфигуративный тип культуры, где младшие учатся у старших. По словам исследователя, в культуре такого типа «деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей» [8, с. 323]. Подобный тип культуры характерен для обществ, которые данный автор называет «примитивным», в то время как для боль-

шинства цивилизованных обществ характерен кофигуративный тип культуры, где и дети и взрослые учатся у сверстников. Наконец, уже в наше время появляется префигуративный тип культуры, где взрослые учатся также у своих детей [8, с. 322].

М. Мид отмечает, что межпоколенные конфликты присущи в основном классовым обществам, обладающим высокой вертикальной мобильностью. Автор для объяснения приводит следующую схему. «Молодой человек, завоевывающий иное положение в обществе, отличное от его родителей, к какой бы социальной, этнической или расовой группе последние ни принадлежали, вынужден искать новые модели для своего поведения <…> Если число таких молодых людей велико, они становятся образцами поведения друг для друга <…> Они перестают себя вести, как свойственно представителю их класса или культурной группы» [8, с. 348–349]. Конечным итогом этого является возникновение нового, третьего по счету типа культуры – префигуративного.

Подобные отношения детей и родителей описаны задолго до исследования М. Мид, и не только в философии и социологии, но и в художественной литературе. Известен роман И. Тургенева «Отцы и дети», где подобное поведение младшего поколения характеризуется как «нигилизм», а в философии, в частности у Ф. Ницше и М. Хайдеггера, нигилизм характеризуется как язва современного общества. Разумеется, у Мид межпоколенный конфликт описывается несколько по-иному – как кризис роста. Исследователь даже не употребляет слова «нигилизм», но префигуративная культура у нее имеет именно нигилистические черты.

Нигилизм враждебен природе – это потому, что природа враждебна нигилизму. В природе мы не сможем найти ничего, подобного нигилизму.

В качестве главного момента воспитания в префигуративном типе культуры мы рассматриваем то обстоятельство, что субъект и объект воспитания меняются здесь местами. Именно это позволяет характеризовать такое воспитание как антивоспитание, что позволяет соответствующим образом характеризовать и тип культуры.

Нигилизм, выступающий как самостоятельная сила – это и есть революция. И эта сила представлена людьми, жизненный опыт которых, по словам Мид, «сокращается на поколение, а его связи с прошлым ослабевают...» [8, с. 350].

Европейскую культуру можно характеризовать как кофигуративную. Собственно «европейская культура» – понятие близкое, но отнюдь не идентичное другому понятию – понятию «западная культура», – имеет свои корни, конечно же, в античности. Но не только. Можно сказать, что Европа начинается с Христа. И это не будет преувеличением. Однако основу европейской парадигмы составили не только идеи Ветхого и Нового Заветов, но, в определенной степени, идеи Платона и Аристотеля, о чем, в частности, говорит П. Рикер [10, с. 153]. По замыслу Боэция, стоявшего как бы на водоразделе античности и христианства, произведения этих величайших философов «призваны были составить и основу всего интеллектуально-культурного универсума наступающей эпохи» [14, с. 61]. Все это стало тем фундаментом, на котором было воздвигнуто здание европейской культуры. Европейской, но не западной. Ибо это – понятия отнюдь не идентичные. В основе западной культуры иная парадигма. Западную культуру в целом можно рассматривать как имеющую нигилистический характер (равно как и культуру так называемых социалистических стран). Ведь в ее основе – антивоспитание. В своих работах мы уже отмечали, что в основе западной культуры лежат не католические и не православные, но протестантские ценности. Соперничество европейской и западной культур продолжается. Борьба между ними – не явная, а скрытая – идет с переменным успехом. Унификация образовательной системы, происходящая в последние десятилетия, является победой (желательно, чтобы временной) именно западной культуры. А потому у нас нет оснований разделять положительную оценку префигуратив-

ного воспитания, данную Мид. Этот процесс дестабилизирует общество и поэтому является опасным, а следовательно, и нежелательным.

Однако нигилизм не в силах отрицать природу в целом, но лишь определенный тип культуры, противопоставляя ему иной культурный тип. Эти гонки по вертикальной стене с неизбежностью прекратятся. Вопрос однако в том, каким образом.

Социалистическое и капиталистическое общества являются двумя разновидностями нигилизма. Оба они обладают главным его признаком: они противоречат природе. В обоих случаях общество посредством воспитания воссоздает себя. Оно воспитывает чувство долга – не по отношению к природе, но по отношению к обществу. Таким путем социалисты стремились создать благополучную жизнь для возможно большего числа людей. Если бы постоянная родина такой благополучной жизни – совершенное государство – действительно была достигнута, то этим благополучием была бы разрушена почва, из которой произрастает инициатива. Эта почва – природа.

С соответствующими изменениями это можно наблюдать и в капиталистическом обществе.

А. С. Макаренко, озвучивая социалистический подход к воспитанию, говорил: «Ни биология, ни логика, ни этика не могут определить нормы поведения. Нормы определяются в каждый данный момент нашей классовой нуждой и нашей борьбой… И создание нужного типа поведения – это прежде всего вопрос опыта, привычки, длительных упражнений в том, что нам нужно» [4, с. 101].

В. А. Сухомлинский придерживался кардинально иной позиции, говоря: «Я добивался, чтобы дети видели в труде источник духовных радостей. Пусть человек трудится не только для того, чтобы добыть хлеб и одежду, построить жилище, но и для того, чтобы рядом с его домом всегда цвели цветы, дающие радость и ему, и людям, – чтобы уже в годы детства человек – трудился для радости» [12, с. 213]. К этому и должно стремиться воспитание, чтобы давать положительный эффект – к природосообразности.

Подведем итоги. Воспитание не может изменить гены, не может изменить темперамент человека, но, не без его влияния, формируется (на основе имеющегося темперамента) характер человека. Нигилизм – враг природы. Умело направляемое воспитание (в союзе с природой) способно побеждать нигилистическую тенденцию.

Против нигилизма можно выстоять лишь посредством природосообразности.

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает проблемы формирования общества как результат воспитания. Рассматриваются две концепции отечественной педагогики: концепция Макаренко, которая делает акцент на воспитании чувства долга, и концепция Сухомлинского, в которой сделан акцент на воспитании чувства прекрасного. Второй отдается предпочтение как природосообразной.

Ключевые слова: природа, прекрасное, воспитание, должное, культура.

SUMMARY

The article addressed the problems of forming the society as a result of education. Two conceptions of native pedagogic are analizes: the conception of Macarenco which accents on the education of feeling of debt and the conception of Suchomlinsky which accents on the education of feeling of beautiful. The second conception is previous as a one which connects with the nature.

Key worlds: nature, feeling of beautiful, culture, feeling of debt, education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боэций. Утешение философией. – М.: Наука, 1990. – 312 с.

2. Годвин У. О собственности. – М.: Мысль, 2002. – 65 с.

3. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении: соч.: в 3 т. – Т. 1. – С. 58–582.

4. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.

5. Маркс К. К критике политической экономии / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 13. – С. 34–186.

6. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 3. – С. 1–4.

7. Маркузе Г. Одномерный человек. – М.: Рефл-бук, 1994. – 341 с.

8. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
9. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. – М.: Эксмо, 2015. – 848 с.
10. Рикер П. Время и рассказ: В 2 т. – Т. 1. – М.: СПб.: Университетская книга, 1998. – 302 с.
11. Сигиле С. Преступная толпа. – СПб.: Изд-во Ф. Павленкова, 1896. – 64 с.
12. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1973. – 244 с.
13. Уколова В. И. «Последний римлянин» Боэций. – М.: Наука, 1987. – 137 с.
14. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М.: Гнозис, 1993. – 464 с.
15. Чудинов А. В. Политическая справедливость Уильяма Годвина. – М.: Знание, 1990. – 64 с.

Л. Г. Чаплаева

УДК 37.036-053.6

ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Проблемы эстетического воспитания подростков не утрачивают актуальности для современного педагогического знания. Для исследователей представляет особый интерес содержание эстетического воспитания на всем протяжении развития личности. Эстетическое воспитание – это процесс, направленный на формирование и развитие эстетической культуры обучающихся. В структуру эстетической культуры входят такие компоненты, как эстетические чувства, эстетическое сознание, эстетическое поведение. Эстетические чувства выражают эмоционально-чувственную отзывчивость на прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, комическое и трагическое в жизни, в искусстве, в литературе.

Одна из задач современного эстетического воспитания состоит в том, чтобы научить воспитанников управлять собственными чувствами, сформировать эстетическое сознание как особую форму ценностного сознания. Эстетическое сознание предполагает знание, понимание и восприятие красоты в окружающей реальности, художественную грамотность, объективные суждения и убеждения эстетического восприятия произведений искусства.

При определении содержания эстетического воспитания важно помнить о том, что эстетическое сознание тесно связано с когнитивной деятельностью и во многом обусловлено когнитивными способностями личности. Знание исторического культурного наследия, способность правильно оценивать инновационные явления в культуре формирует культуру поведения личности подростка и его эстетическое мировосприятие.

Так, выдающийся отечественный педагог В. А. Сухомлинский полагал, что умственное развитие человека немыслимо без тонкости ощущений, волнений, эмоционального эстетического отношения к окружающим и себе. «Для меня важнейшей была установка на воспитание способности эмоционально относиться к красе и потребности впечатлений эстетического характера. Значимую цель всей системы воспитания я видал в том, чтобы школа выучила человека проживать в мире красивого, чтобы он не мог жить без красоты, чтобы красота мира созидала красоту в нём самом» [2, с. 61].

В семье существуют свои традиции воспитания личности, которые составляют основу эстетического воспитания и оказывают существенное влияние на становление ребенка. Однако ведущая роль принадлежит школе, которая призвана создавать фундамент для дальнейшего совершенствования этого процесса. К числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики относятся вопросы эстетического воспитания подростков, что обусловлено потребностями современного развития российского общества. Сегодня особенно актуальна проблема формирования личности с широкими эстетичес-

кими запросами, высокой культурой художественных способностей и потребностью в активной творческой деятельности. Перед педагогической наукой поставлены задачи, которые требуют поиска новых подходов к гармоническому развитию личности, воспитанию эстетического вкуса как показателя уровня развития этой личности.

Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный нами в рамках заявленной проблемы, позволяет утверждать, что особую роль в эстетическом воспитании играет искусство, которое способно существенным образом повлиять на характер всего процесса эстетического воспитания и, в свою очередь, предопределить результаты эстетического становления личности.

В образовательном пространстве школы эстетическое воспитание может осуществляться в форме классной и внеклассной деятельности. Кроме того, следует принимать во внимание и фактор эстетического влияния окружающего мира: воздействие на субъект в процессе познания жизни через восприятие произведений искусства, через переживания формируют эстетический вкус и эстетические чувства.

В работе Л. С. Выготского «Психология искусства» проведена мысль о том, что литература, воздействуя на читателя, вызывает движение «противочувствования» [1]. «Противочувствование» состоит в том, что эмоциональное, аффективное содержание произведения развивается в двух протиивоположных, но стремящихся к одной завершающей точке направлениях. В этой завершающей точке наступает как бы короткое замыкание, разрешающее аффект: происходит преобразование, просветление чувства [1].

Л. С. Выготский определяет противочувствование как главное внутреннее движение, кристаллизованное в структуре произведения. Для объяснения феномена противочувствования ученый обращается к категории катарсиса. Однако понимание данной категории Л. С. Выготским отличается от того, которое было предложено З. Фрейдом. Катарсис – не просто изживание подавленных аффективных влечений, освобождение через искусство от их «скверны», а решение некоторой личностной задачи, открытие более высокой, более человечной правды жизненных явлений, ситуаций.

Согласно мнению отечественных психологов – Л. С. Выготского, В. Г. Грязева, В. А. Петровского, подростковый возраст является сенситивным в отношении внутреннего стремления к творчеству и его практической реализации. Обучающимся 5-7 классов свойственно проявлять фантазию, «творческость», для школьников этого возраста характерно своеобразное взаимопроникновение интеллекта и воображения. Можно утверждать, что для подростка общение с искусством и литературой служит не только источником новых знаний, но и средством формирования определенных моделей поведения – так называемых копинг-стратегий.

В работе А. Д. Хаджимуратовой и И. В. Мусхановой [3] рассматривается влияние искусства на психологическое развитие личности. Авторы подчеркивают, что искусство расслабляет, оглушает, вдохновляет, учит новым способам восприятия мира и самого себя, позволяет испытывать такие чувства, которые редко встречаются в жизни. Искусство практически вводит человека в мир культурных ценностей и формирует культурное самосознание личности. Отбирая все самое острое и интересное из жизни, искусство создает палитру человеческих чувств. Без него эмоциональная и культурная сферы были бы примитивными. Разумеется, искусство не обладает монополией на воспитание чувств, однако в нем сконцентрирована родовая память, духовный и этический опыт человечества, которые актуализируют его внутренние ресурсы, что является одним из условий личностного развития человека.

Справедливо утверждение А. Д. Хаджимуратовой о том, что решение современных образовательных задач, с привлечением опыта прошлых поколений, поможет воспитать подрастающее поколение, способное строить глубокие отношения с другими людьми, жить достойно, но не во вред всему остальному [4]. Исследовательница подчеркивает, что для

полноценного восприятия и усвоения подростками богатейшего материала необходимо систематизировать весь комплекс культурно-эстетического материала, адаптировать материал с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся, а также их регионально-этнической принадлежности.

Анализ опыта собственной педагогической деятельности в качестве учителя русского языка и литературы позволяет утверждать, что формирование эстетического вкуса обучающихся, в первую очередь, зависит как от профессиональных, так и от личностных качеств самого учителя. Если учитель не сопереживает вместе с героями изучаемых произведений те или иные ситуации, не может проявить эмпатию, ему не удастся пробудить чувства сопереживания в душах своих воспитанников, соответственно не может произойти полного погружения в тему урока.

Во время работы с обучающимися школ в национальных регионах необходимо проводить сравнительно-сопоставительную связь между русской и национальной литературой – в данном случае чеченской литературой. Важно не только научить школьников сравнивать русскую литературу и литературу разных народов России, но и находить близкое между ними – то, что указывает на общность духовных ценностей, эстетических взглядов и убеждений представителей разных этнических общностей нашей огромной страны. На внеклассных занятиях целесообразно организовывать читательские конференции, литературные часы, поэтические вечера, на которых обучающиеся могут узнать о жизни и творчестве писателей, произведения которых не входят в программу школьного изучения.

Таким образом, при изучении литературных произведений, независимо от форм организации познавательного процесса, важно учитывать особенности подросткового возраста. Следует обращать внимание на готовность обучающихся адекватно воспринимать те или иные произведения, выносить правильные оценочные суждения. При этом социокультурный контекст и личные интенции автора, во многом определяющие сюжет произведений, должны учитываться в процессе идейно-художественного анализа на уроках литературы.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются проблемы психологических особенностей эстетического воспитания подростков средствами литературы. Подчеркивается, что одной из главных задач образования является формирование коммуникативных компетенций у обучающихся и научение их управлять собственными чувствами. Сделан вывод о роли внеклассных мероприятий в эстетическом воспитании подростков.

Ключевые слова: личность, эстетическое воспитание, литература, искусство, подросток, образование, эстетические чувства.

SUMMARY

The article analyzes the problems of psychological characteristics of the aesthetic education of adolescents by means of literature. It is emphasized that one of the main tasks of education is the formation of communicative competencies among students and their learning to manage their own feelings. The conclusion is drawn about the role of extracurricular activities in the aesthetic education of adolescents.

Key words: personality, aesthetic education, literature, art, teenager, education, aesthetic feelings.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1998. – 480 с.

2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Минск: Асвета, 1981. – 285 с.

3. Хаджимуратова А. Д., Мусханова И. В. О некоторых аспектах влияния искусства на психологическое развитие личности // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 6. – С. 134-140.

4. Хаджимуратова А. Формирование художественно-эстетической компетенции у обучающихся 5-8 классов в условиях регионального образовательного пространства // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке». – Новосибирск: «СибАК», 2017. – С. 106.

С. В. Ткаченко

УДК 377.5

КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА WORLDSKILLS КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Актуальность статьи объясняется тем, что процесс интеграции системы российского образования в мировое академическое пространство, внедрение стандартов профессионального мастерства WorldSkills в учебный процесс в сочетании с действующими ФГОС СПО и профессиональными стандартами предъявляют высокие требования на рынке труда к выпускникам образовательных организаций СПО, вызывая этим необходимость формирования конкурентоспособности будущих специалистов.

Целью статьи является уточнение сущности понятия «конкурентоспособность специалиста» и раскрытие возможностей чемпионата WorldSkills во взаимосвязи с английским языком в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена.

В соответствии со Стратегией развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года, одним из основных направлений развития системы профессионального образования является обеспечение подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена с учетом потребностей экономики и общества [1].

В ходе анализа экономической, психологической и педагогической литературы по исследованию сущности понятия «конкурентоспособность специалиста» большинство авторов рассматривают данный феномен по отношению к специалисту как субъекту экономических отношений [6, с. 202]. По мнению Ж. И. Айтугановой, конкурентоспособность специалиста определяется как «интегративное личностно-профессиональное качество, которое обеспечивает молодому специалисту социальную защищенность в условиях становления и развития рынка труда и профессиональной деятельности в рыночных условиях функционирования производства» [3, с. 4].

В представлении Д. А. Коноплянского конкурентоспособность выпускника трактуется как «комплексная интегративная характеристика личности, которая реализует свой личностный и профессиональный потенциал в условиях насыщенного рынка труда, удовлетворяющего запросы и меняющиеся потребности общества, системы высшего образования и работодателей [5, с. 17].

С. А. Хазова считает, что конкурентоспособность специалиста является «интегративной характеристикой, обеспечивающей более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда [8].

Таким образом, понятие профессиональной конкурентоспособности будущего специалиста среднего звена понимается нами как интегративная личностно-профессиональная характеристика выпускника, формирующаяся в условиях профессионально-образовательной среды учебного заведения, которая проявляется в способности и готовности к успешной деятельности в условиях рынка труда.

Профессионально-образовательной средой формирования профессиональной конкурентоспособности будущего специалиста являются не только лекционные и практические занятия, практики (учебная, производственная, преддипломная), стажировки в зарубежных странах, но и участие студентов в конкурсах, олимпиадах и чемпионатах профессионального мастерства («Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)», Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся по специальностям СПО, конкурс профессиональных достижений выпускников СПО «Профессионал будущего»).

С каждым годом набирает все большую популярность движение WorldSkills, которое

устанавливает новые ориентиры современных рабочих профессий, меняет экзаменационную систему в профессиональных учебных заведениях, а также выступает связующим звеном между потенциальными работодателями и молодыми специалистами. Данный чемпионат направлен на поиск активных, целеустремленных молодых людей, обладающих лидерскими качествами, что позволит определить им возможный путь своего индивидуального профессионального развития в рамках движения WorldSkills и будущей профессиональной деятельности.

В 1947 году в Испании впервые прошел национальный конкурс по профессионально-технической подготовке. Автором данной идеи был генеральный директор Испанской молодежной организации Хосе Антонио Элола Оласо. Основной целью конкурса была популяризация рабочих специальностей и создание эффективной системы профессионального образования в стране, которая испытывала нехватку квалифицированных рабочих после окончания Второй мировой войны.

На сегодняшний день в деятельности движения WorldSkills принимают участие 72 страны, и оно является крупнейшим соревнованием профессионального мастерства мирового уровня среди молодых специалистов.

Первый национальный конкурс рабочих профессий WorldSkills Russia состоялся весной 2013 года в г. Тольятти. В августе 2019 года впервые в России (г. Казань) прошло международное первенство среди молодых профессионалов по стандартам WorldSkills, на котором российская команда продемонстрировала высокий уровень подготовки будущих рабочих кадров и специалистов среднего звена.

Студенты колледжа Западного филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС) регулярно принимают участие в олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства, чемпионате по стандартам WorldSkills, и достигли следующих результатов, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты участия студентов колледжа в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства

2014 год	Областная олимпиада профессионального мастерства студентов профессиональных образовательных организаций Калининградской области по профессии «Повар, кондитер» и специальности «Технология продукции общественного питания» (1-е место)
2015 год	Региональный этап Всероссийской олимпиады профессионального мастерства обучающихся по профессиям и специальностям среднего профессионального образования по профильным направлениям «Повар, кондитер», «Технология продукции общественного питания» (2-е место)
2017 год	I Открытый региональный чемпионат «Молодые профессионалы» (World Skills Russia) Калининградской области. Участие в компетенции «Поварское дело» (2-е место)
2019 год	III Открытый региональный чемпионат «Молодые профессионалы» (World Skills Russia) Калининградской области. Участие в компетенции «Поварское дело» (1-е место)

Как мы видим, результаты успешной работы педагогического коллектива колледжа по формированию профессиональной компетентности будущих специалистов высоко оцениваются внешними экспертами.

В связи с развитием движения WorldSkills Russia актуализируется изучение иностранного языка в условиях СПО. Владение иностранным языком является одним из необходимых условий профессиональной компетенции будущего специалиста и конкурентным преимуществом в борьбе за призовое место на международном уровне.

Л. Ю. Айснер считает, что «иностранный язык становится значимым дидактическим условием формирования коммуникативной компетентности как составной части профессионализма» [2].

Д. В. Булатова утверждает, что «профессиональная компетенция специалиста становится более глубокой благодаря владению иностранным языком» [4].

Таким образом, по мнению ряда исследователей, владение иностранным языком, а особенно английским, является составной частью профессионализма, а одной из первостепенных задач для педагогов становится обеспечение профессионально ориентированной направленности преподавания, в том числе и иностранного языка.

С целью определения значимости изучения иностранного языка у студентов колледжа мы провели анкетирование учащихся 3 и 4 курсов. Студентам было предложено ответить на вопрос: «Как вы считаете, необходимы ли вам будут знания иностранного языка (английский) в будущей профессии?». В результате опроса были получены следующие данные:

«Да, необходимы» – 78 %;

«Нет» – 18 %;

«Затрудняюсь ответить» – 4 %.

Таким образом, у студентов наблюдается сохранение интереса к английскому языку в колледже и они осознают важность иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Результаты опроса подтвердили то, что большинство студентов (78 %) ориентированы на дальнейшее изучение иностранного языка, и 22 % респондентов затруднились ответить или ответили отрицательно.

На базе колледжа систематически проводятся открытые практические занятия по дисциплине «Иностранный язык». В качестве примера представим фрагмент внеаудиторного занятия «Конкурс на знание профессионального иностранного языка в рамках WorldSkills» в группах специальности 19.02.10 Технология продукции общественного питания.

Цели занятия:

– формирование у студентов положительной мотивации учебной деятельности и интереса к будущей профессии (опрос студентов, карта достижений);

– осуществление профессиональной пробы в предметной области «Иностранный язык» (выполнение практических заданий);

– проведение пробного контроля знаний профессионального иностранного языка в рамках WorldSkills (карта оценки иноязычной профессиональной компетенции);

– расширение профессионального кругозора (демонстрация презентаций «Кухни народов мира» на иностранном языке).

Таким образом, конкурсы и олимпиады профессионального мастерства, стремительное развитие движения WorldSkills Russia выступают эффективными образовательными площадками по подготовке и независимой экспертной оценки будущих квалифицированных специалистов с учетом требований ФГОС, профессиональных и международных стандартов, а также создают оптимальные условия для формирования и развития профессиональной конкурентоспособности будущего специалиста в современных условиях рынка труда.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу развития конкурсного движения WorldSkills в профессиональном образовании в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста с учетом тенденций модернизации образования и требований рынка труда. Автор рассматривает возможности конкурса WorldSkills во взаимосвязи с иностранным языком как инструмента независимой оценки компетенций выпускника и качества профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное образование, конкурс профессионального мастерства, стандарты WorldSkills, конкурентоспособный специалист, профессиональный иностранный язык.

SUMMARY

The article is devoted to the question of development of competitive movement World Skills in professional education in the process of preparing of competitive specialist taking into account tendencies of modernization of education and requirements of the labor market. The author considers the possibilities of the World Skills competition in conjunction with a foreign language as a tool for independent assessment of graduate competencies and quality of vocational training.

Key words: professional education, professional skills competition, WorldSkills standards, competitive specialist, professional foreign language.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256447/ (дата обращения: 12.04.2019)

2. Айснер Л. Ю. Роль иностранного языка в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2012. – № 3. – С. 201–203.

3. Айтуганова Ж. И. Формирование конкурентоспособного специалиста средствами иностранного языка в ССУЗ нефтехимического профиля: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 19 с.

4. Булатова Д. В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов // Профессиональное образование. – 1996. – № 1. – С. 78–83.

5. Коноплянский Д. А. Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Кемерово, 2017. – 39 с.

6. Ткаченко С. В. Конкурентоспосоность специалиста: дефиниции понятия в научных исследованиях // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. – Калининград: Изд-во БГАРФ. – 2016. – Вып. 4 (38). – С. 202–205.

7. Ткаченко С. В. Возможности иностранного языка в формировании конкурентоспособности будущих специалистов среднего звена // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. – Калининград: Изд-во БГАРФ. – 2018. – Вып. 1 (43). – С. 239–243.

8. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Майкоп, 2011. – 60 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



А. Л. Колегов

УДК – 377

ПРИМЕНЕНИЕ КРОССФИТА В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Постоянное совершенствование процесса обучения и качества подготовки специалистов высокой квалификации являются актуальными вопросами в вузах МВД России. Под процессом обучения автор понимает деятельность обучаемых, направленную на усвоение ими знаний, приобретение умений, морально-волевых качеств и формирование навыков.

А. Н. Несин, Ю. В. Сивоконенко, Р. А. Венжега и И. В. Кущ полагают, что системный подход в обучении можно представить в виде трех принципов. Во-первых, знание требований будущей профессии, а если шире – то и своего будущего образа жизни. Во-вторых, определение пригодности к выбранной профессии. В-третьих, внедрение в специализированную систему подготовки нормативов, позволяющих определить динамику уровня своей профессионально-прикладной готовности.

Указанные принципы перечисляют подробный анализ различных сторон профессионального обучения и, в частности, вопросов физического развития человека. Причем успешное решение этих вопросов невозможно без профилирования процесса физической подготовки в соответствии с особенностями будущей профессии [12, с. 122–125].

Известно, что по своим двигательным способностям курсанты и слушатели между собой различны. Автор полагает, что данный факт должен иметь отражение как на методике подготовки, так и на содержании обучения.

Б. И. Загорским в целях определения профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел (далее – «ППФП сотрудников») выполнена классификация профессий, включающая 3 большие группы: профессии с «дозировочными» движениями без осложнения экстраординарными условиями; профессии, специфически осложненные внешними условиями; профессии, требующие постоянного максимального и субпредельного проявления определенных физических способностей [3, с. 58].

С. Б. Нарзулаев и В. В. Беляков полагают, что методологической основой требований профессии к функциональному состоянию организма является положение о профессиональной пригодности как способности успешно овладеть профессией и совершенствоваться в ней. Эта способность определяется соответствием возможностей организма требованиям, предъявляемым к нему профессией [10, с. 9–13].

С. В. Непомнящий и Ю. Ф. одлипняк отмечают необходимость существенного совершенствования системы ППФП в учебных заведениях МВД, так как профессиональная подготовленность выпускников, приходящих в ОВД, отстает от предъявляемых к ней требований современной практики. Это позволяет предполагать, что существующая до последнего времени модель профессионального обучения в учебных заведениях МВД исчерпала себя, и возникла необходимость поиска более совершенных систем подготовки молодых кадров [11, с. 24; 13, с. 205].

Следовательно, в зависимости от этапа профессионального становления в отношении двигательной пригодности осуществляются соответствующие педагогические мероприятия. При первичном отборе обследуемые могут быть отнесены в группу условно непригодных по показателям эмоционально-моторной устойчивости. Однако с помощью целенаправленной и своевременной тренировки у них формируется опыт действий в экстремальных ситуациях. Рассматривая возможности формирования пригодности, следует отметить, что в большей степени это касается двигательных способностей.

Успешность и эффективность профессиональной деятельности ряда специалистов обусловлена их двигательными кондициями. Так,

для оперативных работников, сотрудников ГИБДД, патрульно-постовой и конвойной служб, участковых профессионально важным служит уровень развития силовых и аэробных возможностей. Однако по сравнению со спортивной деятельностью проявление их несколько иное, в частности, указанным сотрудникам по характеру деятельности необходимо по завершении длительной циклической работы умеренной интенсивности выполнять разнообразные профессиональные приемы и действия. Следовательно, для формирования их профессионально-двигательной пригодности целесообразно подбирать физическую нагрузку, обеспечивающую заданную аэробную емкость организма и соответствующую стимуляцию восстановительных процессов. В качестве обобщенного критерия оптимизации дозирования нагрузки может быть выбрано отношение физиологической «цены» работы (пульсовая сумма, общий объем потребляемого кислорода) к подобному показателю восстановления. Оптимальные характеристика длительности и интенсивности работы достигаются при максимальном значении критерия оптимизации.

Анализ проблемы формирования профессионально-двигательной пригодности предполагает определение основных подходов к обоснованию профессиональных требований. Изучение боевой деятельности включает определение перечня и уровня развития двигательных качеств и способностей и эффективное выполнение приемов и действий в реальных условиях. Вместе с тем общность профессионально важных двигательных качеств может служить различительным признаком для классификации профессий. Так, первичное разделение профессии на специальности первого, второго и третьего уровней физической подготовки дает общую ориентировку в определении профессиональных требований.

Далее по общности профессионально важных качеств обнаруживаются схожие специальности. Однако, выделяя то или иное двигательное качество, необходимо оценить его вклад в обеспечение конкретного вида деятельности. Например, характер деятельности оперативных работников, относящихся к первому уровню физической подготовки, не всегда требует длительного проявления качества выносливости. Наоборот, для данной категории необходимы скоростно-силовые качества с профессионально-прикладной направленностью. Поэтому если в качестве теста использовать бег (кросс) на 1, 3 и 5 км, то могут быть сделаны неверные выводы о степени их профессионально-двигательной пригодности. Это обусловлено тем, что с помощью указанного теста фиксируется способность к циклической работе максимальной мощности, выполняемой на протяжении примерно от 21 до 30 мин. Очевидно, что по результатам бега на 5 км будет затруднительно прогнозировать эффективность выполняемой работы.

Например, успешность профессиональной деятельности корабельных специалистов на протяжении длительного похода во многом характеризуется устойчивостью аэробной способности к длительному гиподинамическому режиму. Высокая аэробная способность и ее поддержание в длительном походе обеспечивают сохранение функциональных резервов организма и косвенных показателей работоспособности моряков, от уровня которых зависит успешность выполнения боевых задач. В данном случае для оценки профессионально-двигательной пригодности необходим тест, позволяющий фиксировать способность к длительной работе умеренной интенсивности.

Следовательно, контрольное упражнение бег (кросс) на 1, 3 и 5 км, в соответствии с Порядком организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденным приказом МВД России от 05.05.2018 г. № 275, не в полной мере обеспечивает оценку, адекватную профессионально-двигательной пригодности оперативных работников относящихся к первому уровню физической подготовки [14].

Актуальность разработки приемлемых тестов возрастает преимущественно в связи с тем, что общая выносливость и ее разновид-

ности являются наиболее важными для сотрудников, относящихся к первому и второму уровням физической подготовки. Из всей совокупности двигательных тестов основное место в оценке профпригодности занимают упражнения на силу, быстроту и ловкость.

Профессиональная деятельность, относящихся к третьему уровню физической подготовки, предполагает соответствующий уровень двигательной координации, быстродействия и точности движения. Физиологической основой координированности движений является наличие большего запаса условно-рефлекторных двигательных связей.

В большинстве случаев двигательные тесты используются в процессе психофизиологического отбора. Использование тестов для изучения психомоторики осуществляется с применением как отдельных двигательных действий, так и их комплексов, направленных на определение быстроты, координации и точности движений.

Новая полоса изысканий в области физической подготовки была представлена в конце XX – начале XXI века в США [5; 6; 7; 8; 15; 19]. В настоящее время в России стремительное развитие набирает сфера фитнеса, соединяющая в себе самые эффективные для развития физических качеств человека технологии и методики с огромным опытом работы в области физической культуры различных стран мира.

Одним их новых направлений силового фитнеса в России является кроссфит. Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы Ю. В. Смирнова, В. С. Ишунькина и Е. Г. Сайкина, в которых обращается внимание на использование кроссфита для разностороннего физического развития человека [16; 17], а также работы А. Г. Галимовой, М. Д. Кудрявцева, В. А. Глубокого, Г. Я. Галимова [1]; Н. А. Грублене, И. В. Епишкина, Л. Л. Блонской [2]; А. С. Михайлова, Д. Д. Муромцевой, О. И. Данченко [9].

Родоначальник кроссфита – Грег Глассман, родом из Калифорнии, США. В юном возрасте болел полиомиелитом, в результате чего его мышечный тонус был снижен. По этой причине Грег занимался различными видами спорта, в том числе спортивной гимнастикой, катанием на велосипеде, тяжелой атлетикой. В процессе заметил, что занятия тяжелой атлетикой помогают ему осваивать упражнения из спортивной гимнастики, а также показывать более высокие результаты в катании на велосипеде. В итоге пришло понимание того, что многие его товарищи по спорту превосходят его в одном каком-либо виде, но не во всех сразу, поэтому он не концентрировался на одном лишь виде спорта. Уже в зрелом возрасте Грег работал тренером в тренажерном зале, его клиентами были преимущественно пожарные, полицейские и военные. По одной из версий, развитие кроссфита началось после того, как к Глассману обратился начальник полицейского участка с просьбой повысить показатели по общей физической подготовке его подчиненных. Само название кроссфит появилось уже позже.

Широкое распространение кроссфит получил в США в 2001 году, а в 2007 году прошли первые соревнования. В 2010 году между брендами «Кроссфит» и «Reebok» был подписан контракт, согласно которому «Reebok» будет продвигать «Кроссфит» везде, в том числе и в России. В связи с чем был создан коммерческий продукт «Reebok CrossFit Games» – спортивные игры, чемпионаты по которым проводятся на уровне чемпионатов Европы и Мира по кроссфиту.

Программа игр включает в себя комбинации упражнений из различных видов спорта с высокой интенсивностью. Например, игры 2014 года включали следующие виды: 8 становых тяг; 7 взятий штанги на грудь; 6 рывков штанги; 8 подтягиваний на турнике; 7 подтягиваний с касанием турника грудью; 6 выходов силой и следующие 2 круга с уменьшением повторений. Видно, что данный комплекс содержит упражнения из пауэрлифтинга, тяжелой атлетики и гимнастики. Выполняется непрерывно одно задание за другим. Победителем является тот, кто первым закончит выполнение всех упражнений.

Есть задания, где за определенный промежуток времени необходимо набрать наи-

большее количество повторений. Такие комплексы называются «Амрап», который может состоять из 5 швунгов (жим штанги с груди в положении стоя) со штангой, 10 становых тяг, 15 прыжков на тумбу. За 10 мин необходимо набрать наибольшее количество повторений.

Есть задания, в которых спортсменам необходимо поднять наибольший вес, например, жим штанги лежа. Варианты различны: поднять максимальный вес; выполнить максимальное количество подходов с установленными весами («лесенка»); выполнить максимальное количество раз с одним весом. На играх 2014 года одним из заданий было в трех попытках показать наибольший вес в приседаниях со штангой над головой.

Есть задания, направленные на выявление скоростных качеств. На играх 2013 года участникам была поставлена задача за минимальный отрезок времени преодолеть дистанцию «Зигзаг спринт», а на играх 2014 года преодолеть дистанцию с тележкой.

Все задания отличны друг от друга: более или менее затратные по времени; одно задание совмещает в себе упражнения из различных видов спорта (плавание, гребля, гимнастика, легкая или тяжелая атлетика и т.д.), а также упражнения с различными снарядами (бревно, камни, автомобильные покрышки, гири и т.д.).

Поэтому с уверенностью можно сказать, что кроссфит – это целая система, индустрия, новый вид спорта. Игры по кроссфиту отличны тем, что они интригуют, как участников, так и болельщиков и просто зрителей тем, что программа игр максимальна непредсказуема. Зачастую спортсмены узнают об испытаниях, которые им уготовлены непосредственно перед стартом. Интересно и то, что программа не повторяется, организаторы насыщают ее все новыми и новыми не только упражнениями, но и их комбинациями, такими как преодоление дистанции в бронежилете, ходьба на руках, упражнения с кувалдой, приседания на одной ноге, переноска бревен или мешков с землёй на время, кантование тяжелых снарядов, и многое другое.

Кроссфитер должен быть готов к любому испытанию. Безусловно, он слабее тяжелоатлета, не так вынослив, как марафонец, и не так быстр, как спринтер, но в совокупности показателей он «лучший». На играх по кроссфиту лучшего спортсмена выявляют по итогам всех пройденных испытаний.

Имеет место утверждение о том, что кроссфит и круговая тренировка – это одно и то же, но это не так, и их главное отличие в том, что у них разные цели. Как было отмечено выше, цель игр по кроссфиту – выявить «лучшего во всем», а цель круговой тренировки – это подготовить спортсмена, по какому-либо виду спорта к выступлению на соревнованиях, когда необходимо повысить его функциональные и скоростно-силовые качества, которые помогут ему показать лучший результат именно в своем виде спорта. Поэтому круговая тренировка – это метод, функциональный тренинг, состоящий из специальных подводящих упражнений в зависимости от вида спорта. Имеется отличие по совокупности упражнений и длительности их выполнения [4, с. 34; 18, с. 6].

На основании изложенного, следует, что кроссфит создает разносторонних атлетов, в которых должно быть проявлено множество качеств: сила, ловкость, выносливость, быстрота, координация. Спортсмен, занимающийся кроссфитом, должен быть готов к любой физической нагрузке.

Чтобы проверить эффективность использования кроссфита, в период с октября по декабрь 2018 г. на базе ТИПК МВД России был проведен педагогический эксперимент, в котором участвовали слушатели первой возрастной группы из двух учебных групп, по 9 человек в каждой.

Цель исследования заключалась в том, чтобы проверить эффективность средств и методов кроссфита для развития профессионально значимых для служебной деятельности силовых качеств слушателей.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс физической подготовки слушателей, обучающихся по образовательной программе профессиональной подготовки про-

фессионального обучения по должности служащего «Полицейский».

Предмет исследования – средства и методы развития силовых качеств слушателей данной категории обучения.

Гипотеза исследования предполагала, что использование упражнений кроссфита на занятиях по физической подготовке слушателей способствуют совершенствованию их силовых качеств.

Задачи исследования:

1. Разработать и апробировать комплекс упражнений кроссфита направленных на развитие силовых качеств сотрудников полиции.

2. Выявить изменения уровня развития силовых качеств у слушателей.

Для решения данных задач использовались следующие педагогические методы исследования: анализ и обобщение научной и учебно-методической литературы; тестирование; педагогический эксперимент; метод математической статистики. С целью обработки полученных результатов тестирования использовался метод математической статистики t-критерий Стьюдента.

С целью проверки эффективности кроссфита был проведен педагогический эксперимент. В экспериментальной группе были использованы следующие упражнения: подтягивание на перекладине киппингом (Kipping Pull-up) в течение 20 сек на максимальное количество раз, наклоны туловища вперед из положения лежа в течение 20 сек на максимальное количество раз, челночный бег 10×10 м, отжимание лежа в течение 20 сек на максимальное количество раз, выпрыгивание из глубокого приседа (15-20 см) в течение 20 сек на максимальное количество раз. Использовался метод круговой тренировки.

Результаты изначального и итогового тестирования подробно фиксировались в протоколах и в дальнейшем подвергались математическому анализу. Для выполнения количественного анализа исследуемых педагогических явлений нами традиционно использовался метод математической статистики. Достоверность различий в уровнях развития искомого физического качества определялась по t-критерию Стьюдента. В самом начале и в конце педагогического эксперимента нами было выполнено тестирование для определения исходного и конечного уровней развития искомых силовых качеств у слушателей.

При проведении тестирования исходного уровня развития скоростно-силовых качеств у слушателей в тесте «Челночный бег 10×10м» была получена величина t = 1,13; в тесте «Подтягивание на перекладине» была получена величина t = 1,3; в тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» была получена величина t = 0,65.

Полученные значения t меньше граничного значения t-критерия Стьюдента для 5% уровня значимости (2,306) при числе степеней свободы f = 8 (t< 0,05). Следовательно, различия между среднеарифметическими значениями уровней развития искомых физических качеств у слушателей ЭГ и КГ недостоверны. Очевидно, что исходный уровень развития силовых качеств во всех группах примерно одинаковый.

Из данной таблицы видно, что во всех используемых в нашем исследовании тестах полученные итоговые величины t явно больше граничного значения t-критерия Стьюдента для 5% уровня значимости при числе степеней свободы f = 8 (t < 0,05). Следовательно, выявленные различия между средними арифметическими значениями экспериментальной и контрольной группы в данных тестах все же достоверны и разница в среднеарифметических показателях этих групп имеет не случайный характер. Данный факт подтверждает эффективность использования средств и методов кроссфита в профессиональной физической подготовке для «адресного» развития силовых качеств у сотрудников органов внутренних дел.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Разработан комплекс упражнений кроссфита, включающий подтягивание на перекладине киппингом (Kipping Pull-up) в течение 20 сек на максимальное количество раз, наклоны туловища вперед из положения лежа в течение 20 сек на максимальное количество

Таблица 1

Результаты тестирования уровня развития силовых качеств у слушателей экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) в начале эксперимента

Тесты (tests)	**Челночный бег 10 х10м. (с) (Shuttle run 10x10 m (s)**		**Подтягивание на перекладине (раз) (Pulling up on the crossbar (times)**		**Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз) (Bending and unbending arms lying (fold)**	
Группы (group)	ЭГ (E group)	КГ (C group)	ЭГ (E group)	КГ (C group)	ЭГ (E group)	КГ (C group)
$\overline{x}$	27,4	28,03	7,8	9,1	21,2	22,6
σ	1,13	1,18	2,2	2,02	4,6	4,7
M $\overline{x}$	0,37	0,39	0,74	0,67	1,53	1,57
V	4,1	4,2	28,5	22,2	21,7	20,8
t	1,13		1,3		0,65	
Po	>0,05		>0,05		>0,05	

Таблица 2

Результаты тестирования уровня развития силовых способностей у слушателей ЭГ и КГ в конце эксперимента

Тесты (tests)	**Челночный бег 10 х10м. (с) (Shuttle run 10x10 m (s)**		**Подтягивание на перекладине (раз) (Pulling up on the crossbar (times)**		**Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз) (Bending and unbending arms lying (fold)**	
Группы (group)	ЭГ (E group)	КГ (C group)	ЭГ (E group)	КГ (C group)	ЭГ (E group)	КГ (C group)
$\overline{x}$	25,3	26,7	14	11,4	29,7	24,6
σ	0,9	1,2	2	2,3	4,26	4,7
M $\overline{x}$	0,3	0,39	0,6	0,7	1,42	1,57
V	3,6	4,4	14,2	20,07	14,3	19,1
t	2,7		2,51		2,41	
Po	<0,05		<0,05		<0,05	

раз, челночный бег 10×10 м, отжимание лежа в течение 20 сек на максимальное количество раз, выпрыгивание из глубокого приседа (15-20 см) в течение 20 сек на максимальное количество раз. Данный комплекс применим для сотрудников, относящихся к первому и второму уровням физической подготовки.

2. Кроссфит способствует совершенствованию силовых качеств. Результаты итогового тестирования разработанного комплекса упражнений кроссфита показывают, что у представителей ЭГ уровень развития силовых качеств вырос в среднем на 13,7% по отношению к представителям КГ($p<0,05$), что подтверждает гипотезу исследования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается профессионально-двигательная пригодность сотрудников органов внутренних дел, обеспечивающая успешность профессиональной деятельности. Дана оценка уровням физической подготовки сотрудников. Обоснована актуальность кроссфита как системы нового вида спорта, в котором проявлено множество качеств: сила, ловкость, выносливость, быстрота, координация. Рассмотрена возможность включения в систему профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел кроссфита с целью повышения уровня профессионально-прикладной готовности каждого сотрудника. Доказана эффективность средств и методов кроссфита в развитии профессиональнозначимых для служебной деятельности силовых качеств слушателей. Разработанный комплекс упражнений кроссфита, примененный в экспериментальной груп-

пе, способствовал изменению уровня развития силовых качеств на 13,7% больше, чем в контрольной группе($p<0,05$).

Ключевые слова: кроссфит, сотрудники ОВД, нормативно-правовые акты, профессионально-двигательная пригодность.

SUMMARY

The article discusses the professional and motor fitness of employees of Internal Affairs Department, ensuring the success of professional activities. The levels of physical fitness of employees are evaluated. The relevance of crossfit as a system of a new sport, in which many qualities are manifested: strength, agility, endurance, speed, coordination, is emphasized. The possibility of including tests in the form of crossfit tests in the system of professionally-applied physical training for employees of internal affairs bodies is supposed to determine the dynamics of the level of professionally-applied readiness of each employee.

The goal of the study was achieved, namely, the effectiveness of the means and methods of crossfit intended for the development of professionally significant strengths of students for professional activities was verified. As a result of the pedagogical experiment, a set of crossfit exercises was developed, where the listeners of the experimental group revealed changes in the level of development of power qualities by 13.7%.

Key words: crossfit, the police officers, the legal acts, vocational and physical fitness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галимова А. Г., Кудрявцев М. Д., Глубокий В. А., Галимов Г. Я. Обоснование содержания высокоинтенсивного многофункционального тренинга кроссфита // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. – № 1. – С. 143-147.

2. Грублене Н. А., Епишкин И. В., Блонская Л. Л. Эффективность применения тренировочных программ кроссфит для повышения уровня физической подготовленности студентов физкультурного вуза // Ученые записки университета Лесгафта. – 2017. – № 2 (144). – С. 50-55.

3. Загорский Б. И. О содержании основных понятий теории и методике профессионально-прикладной физической подготовке // Теория и практика физической культуры. – 1984. – № 9. – 58 с.

4. Ильиных Д. В., Устюгова Е. В., Головин О. И. Методические рекомендации к практическим занятиям // Использование метода «круговой тренировки» на методико-практических занятиях в вузе // ФГБОУ ВПО Пермская ПГСХА – Пермь, 2012. – 34 с.

5. Кеннет К. Новая аэробика. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 126 с.

6. Кеннет К. Аэробика для хорошего самочувствия. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 224 с.

7. Кудра Т. А. Фитнес: Американская концепция достижения здоровья средствами физической культуры (история, идеология, методология и перспективы развития): монография. – Владивосток, 2002. – 222 с.

8. Лисицкая Т. С. Добро пожаловать в фитнес-клуб! – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 104 с.

9. Михайлов А. С., Муромцева Д. Д., Данченко О. И. Методика развития скоростной выносливости средствами кроссфита // Ученые записки университета Лесгафта. – 2017. – № 3 (145). – С. 130-133.

10. Нарзулаев С. Б., Беляков В. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка в системе профессиональной подготовки милиционеров // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 5. – С. 9-13.

11. Непомнящий С. В. Проблемы профессионально-прикладной физической подготовки работников ОВД: автореф. дис. …. канд. пед. наук. –М., 1987. – 24 с.

12. Несин А. Н., Сивоконенко Ю. В., Венжега Р. А., Кущ И. В. Проблемы повышения профессионально-прикладной подготовки курсантов вузов МВД // ППМБПФВС. – 2008. – № 11. – С. 122-125.

13. Подлипняк Ю. Ф. Физическая подготовка в вузах МВД СССР. –Тбилиси: ТГУ, 1985. – 205 с.

14. Порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденный приказом МВД России № 275 от 05.05.2018 г.

15. Сайкина Е. Г. Фитнес в системе физической культуры // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 182-190.

16. Смирнова Ю. В., Сайкина Е. Г., Ишунькин В. С. Кроссфит – новое направление фитнеса в физической подготовке спецподразделений России // Царскосельские чтения. – 2017. – № 2. – С. 262-265.

17. Смирнова Ю. В., Ишунькин В. С. Возможности применения кроссфита в специальной физической подготовке сотрудников спецподразделений // XX Юбилейные Царскосельские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. 20–21 апр. 2016 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: Изд-во ЛГУ им А.С. Пушкина, 2016. – С. 313–316.

18. Сорока А. С., Бурсова А. П. Метод круговой тренировки в силовой подготовке футболистов старшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Концепт. – 2014. – № 30. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-krugovoy-trenirovki-v-silovoy-podgotovke-futbolistov-starshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 23.09.2019).

19. Хоули Э. Т., Френкс Б. Д. Оздоровительный фитнес. – К.: Олимпийская литература, 2000. – 367 с.

Ю. И. Богатырева, А. Н. Привалов, И. Ю. Реброва

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЫПУСКАЮЩЕЙ КАФЕДРЫ С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ РАБОТОДАТЕЛЯМИ

Одной из современных тенденций развития российского государства является принятый курс на цифровизацию ключевых сфер социально-экономической, производственно-технологической деятельности. Одним из базовых направлений программы «Цифровая экономика Российской Федерации», принятой в 2017 г., является проект «Кадры и образование» [2]. Реализация этого проекта поручена Центру компетенций Агентства стратегических инициатив. Основными целями направления, касающегося кадров и образования, являются:

1. Создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики.

2. Совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами.

3. Рынок труда должен опираться на требования цифровой экономики.

4. Создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России.

В программе определено количество выпускников образовательных организаций высшего образования по направлениям подготовки, связанным с информационно-телекоммуникационными технологиями (IT-направлениям) – 120 тыс. человек в год [2]. В связи с этим в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого проводится, начиная с 2004 года, планомерная работа по подготовке кадров для цифровой экономики в части подготовки IT-специалистов.

Проведя анализ рынка труда в Тульском регионе, выпускающей кафедрой информатики и информационных технологий были выбраны такие направления подготовки бакалавров [5, с. 95] в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее ФГОС ВО 3++):

09.03.03 Прикладная информатика (профиль Прикладная информатика в здравоохранении);

02.03.02 Фундаментальная информатика и информационные технологии (профиль Открытые информационные системы);

02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем (профиль Информационные системы и базы данных).

Динамика набора на ИТ-направлениям подготовки на кафедре информатики и информационных технологий за пять последних лет представлена на рисунке 1.

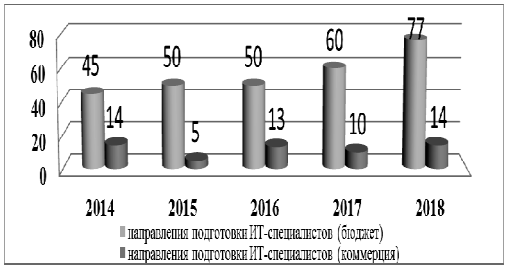


Рис. 1. Динамика набора ИТ-специалистов на факультет математики, физики и информатики ТГПУ им. Л. Н. Толстого (чел.)

Профессиональная подготовка бакалавров вышеперечисленных IT-направлений обладает следующими психолого-педагогическими и организационными особенностями, заключающимися в чрезвычайно быстро меняющихся парадигмах и технологиях предметной области [6, с. 35], с одной стороны, и, с другой – в требованиях рынка готовить будущих профессионалов к решению конкретных задач в условиях цифровой экономики еще на этапе их обучения. И здесь немаловажную роль играют организации, предприятия, осуществляющие профессиональную деятельность в смежных областях, при этом эффективность взаимодействия вузов и работодателей в интересах повышения качества подготовки профессиональных кадров значительно возрастает.

Работодатели и обучающиеся, рассматривая образование как услугу, оценивают качество образования как потребители, и потому их оценка отличается от оценки государства и учебных заведений. Выпускник считает образование качественным, если оно позволяет ему успешно конкурировать на рынке труда, получить работу и успешно развивать карьеру. Работодателей при приеме выпускников на работу в первую очередь интересует не соответствие их подготовки требованиям ФГОС, а их профессиональная компетентность, способность ориентироваться в производственной обстановке, решать нестандартные задачи, принимать самостоятельные решения в пределах своей компетенции и отвечать за них, работать в команде. Поэтому работодатели и студенты будут считать качество образования низким, если уровень подготовки выпускников не будет соответствовать требованиям производства и рынка труда [7].

Работодатели все активнее взаимодействуют с образовательными организациями, участвуя как в формировании заказа на подготовку специалистов нужного им профиля и квалификации, так и в оценке качества содержания и подготовки выпускников. Цель настоящего исследования – поделиться опытом и обсудить проблемы организации системы взаимодействия выпускающей кафедры с потенциальными работодателями.

Разработка основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП) – это очень важный этап подготовки выпускников кафедры. Проектирование ОПОП высшего образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ производится на основе двух подходов: компетентностного, который направлен на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности бакалавров, магистров; и модульного, включающего логически завершенную единицу учебного материала, целевую

программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей [4, с. 60–63].

Федеральный закон Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» [1] закрепил как необходимое условие учет требований работодателей при разработке ФГОС ВО 3++, а именно п. 4.4.4. «Не менее 5 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы бакалавриата, и лиц, привлекаемых Организацией к реализации программы бакалавриата на иных условиях, должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники».

Стремительное развитие инфраструктуры ИТ-сферы, появление значительного количества рабочих мест для ИТ-специалистов практически во всех отраслях, введение штатных должностей администраторов и сотрудников ИТ-лабораторий в образовательных организациях, ИТ-специалистов в медицинских учреждениях и многих других отраслях вывели взаимодействие с потенциальными работодателями на новый уровень. В этот период наиболее активно заключаются договоры о сотрудничестве университета с потенциальными работодателями и социальными партнерами:

1. ООО «СофтЭксперт» (2012–2019 гг.);
2. ООО «СофтТехно» (с 2011 г. – бессрочно);
3. ООО «Кредо-С» (2014–2019 гг.);
4. ГАУ ТО «Центр информационных технологий» (2014–2020 гг.);
5. ГАУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области» (2017–2019 гг.);
6. ООО «Максимастер» (2015–2020 гг.);
7. ООО «Девелопер софт» (2012 г. – бессрочно);
8. ГУЗ ТО «Тульский областной медицинский информационно-аналитический центр» (2017 г. – бессрочно);
9. ООО «Ингейт Интернет Технологии» (2018 г.);
10. ПАО «Ростелеком» (2019–2021 гг.);
11. АО «Полема» (2019 г. – бессрочно).

Система эффективного взаимодействия кафедры информатики и информационных технологий с предприятиями-работодателями на сегодняшний день выстроена по следующим направлениям:

1. Совершенствование образовательного процесса

1.1. Формирование перечня образовательных программ и корректировка соответствующих учебных планов, представление перечня профессиональных компетенций под каждое направление подготовки по запросу работодателей. Опыт совместной реализации образовательных программ позволяет учесть пожелания работодателей по формированию профессиональных компетенций будущих ИТ-специалистов и скорректировать реализуемые ООП в части формирования набора вариативных дисциплин.

1.2. Усиление практико ориентированной направленности образовательного процесса за счет увеличения зачетных единиц, отводимых на различные виды практик (производственная, технологическая). На кафедре информатики и информационных технологий приказом по университету руководители практик назначаются с обеих сторон: и со стороны вуза, и со стороны организации-работодателя, на базе которой проводится практика. Для прохождения практики за каждым обучающимся закрепляется наставник со стороны организации-работодателя из числа высококвалифицированных работников. Обучение студентов непосредственно на профильных предприятиях и организациях при условии технического и программного обеспечения учебного процесса – это возможность для работодателя непосредственно и систематически участвовать в процессе подготов-

ки кадров. Ярким примером реализации данного направления является поведение серии практических занятий в течение трех последних лет в ООО «СофтЭксперт».

1.3. Целевая подготовка магистрантов для конкретного работодателя, в том числе формирование учебных групп по заказу предприятий. В 2019 году состоялся набор на направление подготовки 09.04.03 Прикладная информатика направленность «Прикладная информатика и моделирование технологических процессов» совместно с АО «Полема». По заказу предприятия сформирована группа магистрантов в количестве 7 человек, обучающихся на коммерческой основе по согласованному с предприятием учебному плану. При этом ведущие специалисты организации будут проводить занятия по утвержденному учебному плану по профильным и специальным дисциплинам. Совместно разрабатывается содержание дисциплин и практик, например, в учебный план включаются такие дисциплины, как:

– Моделирование свойств и характеристик металлов;

– Методология моделирования процессов порошковой металлургии;

– Основы инновационной деятельности;

– Информационное обеспечение проведения эксперимента.

Объединяются усилия в подборе мотивированного контингента. Работодатель в дальнейшем гарантирует трудоустройство выпускников.

1.4. Подготовка практико ориентированных курсовых и выпускных квалификационных работ и выполнение их обучающимися по заказу предприятий-работодателей, что обеспечивает актуальность, практическую значимость и способствует дальнейшему трудоустройству выпускника. В качестве примера приведем тематику работ, выполненных, в том числе, под руководством представителей работодателя:

– Разработка системы автоматизации продаж внешних банковских продуктов (акт о внедрении от ООО «Медоблако», зарегистрированная программа для ЭВМ: автор – И. И. Анисимов, научный руководитель – к.т.н., доцент А. К. Клепиков);

– Разработка математической модели и прототипа системы управления автомобильным трафиком на основе открытых данных (студент И. С. Карпов, научный руководитель – к.т.н., доцент А. Л. Екатериничев);

– Разработка подсистемы автоматизированного рабочего места логиста (студент И. М. Бордашов, научный руководитель – к.т.н., доцент И. В. Милько);

– Моделирование потоков заявок в вычислительной системе (студент Д. С. Лункина, д.т.н., профессор А. Н. Привалов).

1.5. Участие представителей потенциальных работодателей в учебно-воспитательном процессе – привлечение работодателей для преподавания отдельных дисциплин, руководства выпускными квалификационными работами, участие в государственной экзаменационной комиссии представителей компаний и организаций ИТ-отрасли. За последние 3 года к учебному процессу на кафедре информатики и информационных технологий были привлечены на условиях внешнего совместительства или по договору гражданско-правового характера 13 человек.

2. Трудоустройство и повышение конкурентоспособности обучающихся и выпускников.

2.1. Содействие трудоустройству выпускников. Успешное трудоустройство выпускников в соответствии с получаемой в вузе специальностью – важнейший критерий успешности образовательного процесса. Кафедра информатики и информационных технологий не только способствует трудоустройству выпускников «на выходе», но и создает условия для приобретения опыта работы в течение периода обучения в бакалавриате и магистратуре, тесного взаимодействия с работодателями студентов еще в ходе учебного процесса.

2.2. Организация производственных практик, выездных занятий. Кафедра информатики и информационных технологий постоянно усиливает практико-ориентированную направленность учебного процесса с целью получения бакалаврами и магистрантами практического опыта работы на предприятии.

2.3. Содействие развитию студенческих бизнес-проектов и предпринимательских инициатив. Кафедра содействует созданию студентами собственных инновационных проектов, понимая, что их успешность в бизнесе – это результат конкурентных преимуществ обучения в ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Студенты ежегодно участвуют и побеждают в программе УМНИК [3, с. 263], реализуя там свои стартапы в сфере информационных технологий и программирования.

3. Научная и инновационная деятельность

Кафедра совместно с предприятиями – потенциальными работодателями ведет реализацию научных проектов, научно-технологических инициатив. Созданный в университете инжиниринговый центр «Цифровые средства производства» позволяет осуществить это в полном объеме, так как сотрудниками и преподавателями разрабатываются системы инженерного анализа (CAE), активно применяемые сегодня по всему миру. Обучающиеся ИТ-направлений подготовки участвуют в полном цикле исследований и разработки программного продукта, решают как научно-исследовательские задачи, так практические [4, с. 60–63]. Кроме того, бакалавры и магистранты IT-направлений получают опыт работы в команде, понимая свою роль и задачу, а также их место в общей задаче своей группы.

Представим тематику проектов, выполняемых под руководством сотрудников инжинирингового центра и студентами кафедры:

– Разработка прототипа программы нейронной сети с использованием базы данных;

– Разработка программы метода динамического программирования для решения усложненных задач;

– Модели, алгоритмы и программное обеспечение системы анализа и хранения изображений в системе видеонаблюдения (П. И. Поляков);

– Разработка программно-аппаратного комплекса диагностики развивающихся патологий новообразований на коже (А. Н. Усиков).

4. Организационные мероприятия

4.1. Участие представителей работодателей в работе студенческих научных конференций, олимпиад, круглых столов по проблемам развития ИТ-отрасли, формированию кадров для цифровой экономики. Например, международная олимпиада по программированию на базе платформы «1С: Предприятие 8» совместно с компанией 1С (региональный этап, ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 28.02.2019 г.); Финал VI Тульского областного конкурса программистов Tula CodeCup (20.10.2018).

4.2. Встречи с работодателями для обсуждения форм взаимодействия и заключений соглашений о сотрудничестве.

4.3. Проведение мастер-классов представителями ГАУ «Центр информационных технологий» и Министерства информатизации Тульской области на темы: «Актуальная практика и перспективы применения отечественных средств криптографической защиты информации в информационных системах» и «Угрозы информационной безопасности. Методы практического противостояния».

4.4. Организация и проведение курсов повышения квалификации и программ переподготовки совместно с компаниями-представителями работодателей, например, в 2019–2020 учебном году будет осуществлен первый набор на программу «Разработчик веб-проектов» совместно с ООО «KTELabs».

Если попытаться охарактеризовать проблемы взаимодействия кафедры с потенциальными работодателями, то такое взаимодействие можно условно определить как проблему соотношения науки и практики, или проблему соотношения качества даваемого образования с потребностью работодателя, его видением профессиональных качеств выпускника. Как должны сопрягаться практические требования и запросы потенциальных работодателей с образовательным процессом в вузах, который в принципе должен давать академическое, фундаментальное образование? Работодатели сегодня предъявляют завышенные требования к вузам (по улучшению качества подготовки выпускников). Однако, в свою очередь, сами работодатели не стремятся активно участвовать в учебном процессе, не обеспечивают будущему бакалавру (магистранту) достойную и квалифицированную практику. На сегодняшний день в вузах приоб-

ретает особую важность вопрос о качественном и эффективном содержании производственных практик на базе предприятий-работодателей.

Для совершенствования системы партнерства с работодателями в дальнейшем планируется продолжить работу по расширению и укреплению сотрудничества с предприятиями и организациями, осуществляющими научные проекты и научно-технологические инициативы в целях реализации программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Таким образом, выстроенная в университете эффективная система взаимодействия кафедры и потенциальных работодателей становится важным показателем качества и надежности подготовки кадров, одним из важнейших критериев конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

АННОТАЦИЯ

Взаимодействие выпускающей кафедры и работодателей сегодня становится важным показателем качества и эффективности деятельности вуза, одним из важнейших критериев его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. В статье представлена система взаимодействия выпускающей кафедры информатики и информационных технологий с потенциальными работодателями. Описаны направления, технологии и формы привлечения работодателей к образовательной деятельности и учебно-воспитательному процессу в Тульском государственном педагогическом университет им. Л. Н. Толстого. Цель настоящего исследования – поделиться опытом и обсудить проблемы организации такого взаимодействия.

Ключевые слова: подготовка кадров, цифровая экономика, профессиональное обучение, потенциальные работодатели, ИТ-специалисты.

SUMMARY

The interaction of the graduating department and employers today is becoming an important indicator of the quality and effectiveness of the university, one of the most important criteria for its competitiveness in the market of educational services. The article presents the system of interaction of the graduating department of computer science and information technology with potential employers. The directions, technologies and forms of attracting employers to educational activities and the educational process at the Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy. The purpose of this study is to share experience and discuss the problems of organizing such interaction.

Key words: training, digital economy, vocational training, potential employers, IT specialists.

ЛИТЕРАТУРА

1. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования: Федеральный закон Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72890/ (дата обращения: 18.08.2019).

2. Цифровая экономика Российской Федерации: программа, утв. распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/ 9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 16.02.2019).

3. Богатырева Ю. И. Реализация сетевого взаимодействия в условиях ФГОС ВО при подготовке бакалавров направления «Прикладная информатика» в ТГПУ им. Л. Н. Толстого / Ю. И. Богатырева, А. Н. Привалов // Проектирование и реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВО: материалы XLIII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2016. – С. 261–263.

4. Коваленко А. С. Формы участия работодателя в планировании, реализации и оценке образовательных программ // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3. – С. 60–63. – URL: https://moluch.ru/th/3/archive/43/1387/ (дата обращения: 13.03.2019).

5. Привалов А. Н., Богатырева Ю. И., Романов В. А. Инжиниринговый центр как инновационный компонент профессиональной подготовки бакалавров IT-направлений // Образование и наука. Научный журнал. – 2019. – Т. 21. – № 7. – С. 90–111.

6. Реброва И. Ю., Богатырева Ю. И. Адаптация студентов факультета математики, физики и информатики к профессиональной деятельности: содержание и условия развития // Региональная научно-практическая конференция «Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников учреждений профессионального образования Тульской области». – Тула: ТулГУ, 2014. – С. 70–74.

7. Родин А. А., Минайлова Е. И. Из опыта подготовки квалифицированных кадров в области IT-технологий в соответствии с требованиями мировых стандартов // Педагогический поиск. – 2017. – № 7-8. – С. 34–37.

8. Участие работодателей в реализации образовательных программ и внешней оценке результатов обучения: по результатам внешних оценок качества, проведенных АККОРК в 2007–2011 годах [Электронный ресурс]. – URL: https://docplayer.ru/26570227-Uchastie-rabotodateley-v-realizacii-obrazovatelnyh-programm-i-vneshney-ocenke-rezultatov-obucheniya.html (дата обращения: 12.09.2019).

Г. Р. Рыбакова, В. П. Клочков, И. В. Кротова, Н. В. Малькова

УДК 37.026.3

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К МОДЕЛИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Вне зависимости от современных тенденций в образовании создание дидактических средств традиционной (учебник) или инновационной формы (в цифровой среде) направлено на трансляцию обучающимся учебной информации. Существующие подходы к анализу учебной информации, содержанию образования, пониманию, усвоению информации на данном этапе развития технологий невозможны без применения компьютерных программ. Современность диктует новые направления в исследовании дидактических систем, присущих им связей, отношений, закономерностей. Помимо классического эксперимента или наблюдения, принятого в педагогике для анализа эффективности дидактических материалов, специалисты (Р. В. Майер [12]; Е. В. Соболева, Н. Л. Караваев [16] и др.) расширяют диапазон возможностей за счет таких методов моделирования, как текстовое (качественное), представляющее рассуждение с помощью языка, в том числе формализованного; математическое, базирующееся на использовании вычислительных операций; и компьютерное (имитационное), которое можно с полным правом считать разновидностью математического аналога.

Целью представленной работы является анализ наиболее значимых исследований, посвященных созданиям моделей, рассматривающих учебную информацию с разных позиций. В работе одного из авторов (Г. Р. Рыбакова и др. [14]) показан анализ целого ряда исследований, среди которых такие, как работа К. И. Белоусова и Н. Л. Зелянской [1], где проведен

анализ организации текста с позиций его структуры, исследование И. Ю. Моисеевой, Е. И. Махровой [12] в отношении структурных подходов к текстам и целый ряд других. В настоящее время особый интерес могут представлять работы по изучению параметров учебной информации, обуславливающих их когнитивную сложность (С. А. Кудж, В. Я. Цветков) [8]; по разработке программ, учитывающих психологические аспекты понимания текстовой информации (Р. В. Майер) [10]. Учет когнитивного элемента также обозначен определяющим в работе по нелинейному представлению информации в цифровой среде (Е. В. Соболева, Н. Л. Караваев) [15]. Свою нишу занимает работа по моделированию содержания открытого образования, понимаемого автором как текст («авторство в культуре») участников образования (Н. В. Ярославцева с соавторами) [18]. Задолго до появления современных возможностей компьютерной обработки были не менее значимые для целей обучения работы, среди которых следует отметить исследование А. М. Сохора [16], ориентирующее на то, как можно работать с локальными текстами учебников при логическом моделировании с применением относительных параметров его эффективности восприятия для обучаемого по заложенным смыслам. А. М. Сохор дальновидно говорил о необходимости определения смысловых параметров, которые следует оценивать по всем учебникам на каждый конкретный момент обучения. Складывающийся после их изучения словарно-смысловой базис формирует определенный тезаурус, значимый для дальнейшего усвоения новых знаний [16]. Такие возможности в настоящее время делают эту задачу более реально выполнимой.

Проведенным анализом показано, что совместимости (одному из основных параметров) учебной информации в настоящее время не уделяется должного внимания в силу выявленной многомерной сложности категории «учебная информация». Для проведения анализа применяли дихотомическую версию системного подхода (В. П. Клочков с соавторами [6; 7]), которая позволяет формализовать основные параметры, выделенные в исследуемом объекте, выявить в каждом конкретном случае способ разрешения противоречий и степень его оптимальности. Тем самым, обобщив опыт различных исследований, формализованная группа параметров позволяет применить ее в имитационном моделировании для создания моделей, максимально учитывающих на данном этапе развития возможные варианты оптимизации. Сложившееся в последнее десятилетие самостоятельное направление на стыке теории обучения и математического моделирования за счет высокого уровня развития информационных технологий позволяет реализовывать сложные математических рассуждения как психологические закономерности. Оно позволяет накопленные в психологии знания о природе усвоения новой информации, новых смыслов отразить посредством имитационных моделей, направленных на анализ учебных текстов.

Моделирование как общенаучный метод познания [12] разнообразных явлений рассматривает их в качестве систем с набором индивидуальных элементов и взаимодействий между ними. Оно позволяет имитировать их изменения путем математической редукции, выявлять тенденции и закономерности для принятия соответствующих решений.

Объектом исследования выступил массив данных исследований разных авторов в области моделирования различных аспектов учебной информации, направленных на повышение эффективности процесса обучения.

Для сравнения и формирования целостной картины в отношении современных подходов к моделированию учебной информации в целом и ее совместимости, в частности использовали общенаучные методы: теоретический анализ научных работ исследователей, работающих в этой или смежных областях знания; системный подход и его дихотомическую версию (В. П. Клочков с соавторами [6; 7]), с помощью которых анализировали рассматриваемые в работе концепции. Метод использует символьную логику, с помощью которой определяется степень оптимальности разрешения выявленных в моде-

лях противоречий. Цель выделения набора парных противоречий, когда каждое анализируемое научное высказывание или определение сводится к абстрактным дихотомиям, заключается в их последующем применении для создания прикладных компьютерных программ автоматизированного общенаучного анализа при междисциплинарных исследованиях [6; 7].

Алгоритмические методы проектирования применяются в целом ряде исследований по отношению к информационной составляющей образования, заложенных посредством учебных планов и программ. Проанализируем некоторых из них с позиций дихотомической версии системного подхода. И. И. Логинов [9] применил имитационное моделирование в рамках исследований экспериментального образовательного процесса. Алгоритмический подход в указанном методе применяется для моделирования на основе применения графов и матриц. Материал обучения рассматривается автором как дискретная совокупность некоторых элементов изложения (заданное количество учебных задач), структурированных по взаимосвязям, описание которых вводится заданием графа учебного материала. Модель обеспечивает выбор последовательностей, не связанных с процессами усвоения учебного материала, а учитывает только время, затраченное на ее реализацию. Несмотря на это ограничение, достоинством модели можно считать то, что с ее помощью можно поэлементно оценивать допустимость и эффективность любой произвольно заданной обучающей последовательности изложения.

Возможность внесения изменений в модели в зависимости от изменяющихся условий показывает, что основные противоречия для этой работы решены оптимально: *субъект – субъект; объект – субъект; иерархическое – линейное; дискретное – непрерывное.*

Предлагаемая И. Г. Гузенко с соавторами [3] модель представляет текстовую информацию средствами неформальной логики и символьным представлением процесса обучения. Основная идея такого представления предполагает в сознании обучающегося «свертывать» комплекс знаний и умений, способствуя тем самым оптимальному усвоению теоретического материала и практического действия. Таким образом, автор предполагает отслеживание трансляции учебно-научной информации из внешней сферы (текстовой) во внутреннюю (умственную) и внешнюю (вербальэтом на психофизиологическом уровне решение проблемы ориентировано на уровень запоминания-воспроизведения информации по схеме «механизма памяти» (эффективное восприятие (сенсорная память), запоминание (кратковременная или буферная память), длительное хранение (долговременная память), понимание, воспроизведение текстовой информации). Оптимальным в указанной работе можно считать лишь одно из разрешенных противоречий: *иерархическое – линейное.* Из остальных два имеют абсолютизацию противоположности *логичное – алогичное; организованное – стохастическое;* и одно – примат *сознательного* над *бессознательным.*

Л. И. Гурье [4] показывает применение тезауруса в качестве базы для компьютерных алгоритмов, сопровождающих разработку образовательных программ. Предлагаемый метод, по мнению автора, предполагает больший эффект в силу того, что интегративный учебный тезаурус «содержит полный спектр педагогических воздействий на мышление обучаемых» [4]. Данный алгоритм позволяет получить в виде тезауруса основное содержание образовательной программы. В этом исследовании мы видим диалектически взаимосвязанными пары *целое – фрагментарное* и *целевое – результирующее.* В остальных противоречиях игнорирование первой из называемых сторон делает разрешение такого противоречия неоптимальным: *логичное – алогичное; организованное – стохастическое; связанное – обособленное.*

Структурированию учебного материала, помимо вышеназванных, в разные годы было посвящено большое количество работ (А. И. Уман; Л. С. Чернышова; Е. Д. Нестерова; С. А. Бутаков; В. И. Данилова; О. Е. Филиппов; А. В. Ермаков и др.) [7; 14]. Из перечисленных О. Е. Филиппов [17] на примере

знаний физики показывает, как логическая последовательность и структурная организация материала позволяют эти знания систематизировать для восприятия. В предлагаемой концепции автор рассматривает материал как многоуровневую систему. Структурно-системный подход, по мнению автора, позволил научную теорию отразить в учебном материале как совокупность теорий, их системообразующих элементов и связей, а выделение в структуре уровней позволило идентифицировать ключевые элементы и связи теории, «сквозные» для всего изучаемого курса. Благодаря этому достигается последовательная систематизация учебно-научной информации. Автор уделяет особое внимание межуровневым связям и взаимодействиям, благодаря которым, по его мнению, познание сложных систем становится более рациональным: меньше загружает память и облегчает поиск научных сведений [17]. Как и в других исследованиях, отношения между *целым – фрагментарным* здесь решены диалектически. Два других отношения склонны к абсолютизации второго из полюсов: *линейное – иерархическое; энтропийное – негэнтропийное,* с игнорированием ее противоположности.

В работе И. Б. Моргунова [13] введено понятие «матрица логических связей». Понятие подразумевает под собой использование соответствующих графов для установления связей между элементами учебных материалов. В этой работе мы также встречаем нацеленность на получение оптимального соотношения структуры их подачи, порядка следования и смысловой наполненности для лучшего усвоения обучающимися. И вся эта система включена в более широкое понимание качества образовательного процесса при управленческой деятельности. Все вычисления в суммирующем итоге базируются на двух матрицах с лестничными сдвигами столбцов и строк. От количества сдвигов зависит количество повторного применения матриц и время, требуемое для вычислений. В работах И. Б. Моргунова представлены во взаимодействии такие дихотомические мерности сложности, как *иерархическое – линейное; логичное – алогичное; оптимальное – неоптимальное; связанное – обособленное.* При этом оптимально разрешение первой из пар противоречий определяет абсолютизацию первых полюсов.

Взгляд на проблему структурной организации учебного материала с позиций диалектического подхода и его принципа «от абстрактного к конкретному» представлен в работе С. А. Бутакова [2]. В предлагаемой автором универсальной модели структурирования учебного материала он обозначил набор необходимых условий: выделение в учебном курсе (разделе) исходных абстракций; установление генетически исходных понятий; разрешение противоречий с помощью введения вспомогательных абстракций; отслеживание генезиса структуры теории [2]. Это обеспечивает большую продуманность, диалектичность учебного процесса, формирование у учащихся системного представления об изучаемых явлениях, как результат, улучшения качества и усвоения знаний. Метод «от абстрактного к конкретному» показывает свою применимость к усвоению знаний благодаря определенной стабильности учебной информации, обеспечивая тем самым ей свойства закрытой системы, – показывает автор [2, с. 150]. В работе С. А. Бутакова актуализированы такие дихотомические мерности сложности, как *абстрактное – конкретное* с оптимальным разрешением противоречия*;* абсолютизация *структуры* и *негэнтропийного* в дихотомиях *структурированное – неструктурированное; энтропийное – негэнтропийное.*

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в рассмотренных работах моделирование применительно к учебной информации направлено на создание логически выверенных структур как текстовых средств обучения, так и при построении траектории обучающего процесса. Наиболее часто цели, на которые направлены предлагаемые модели, обозначены как обеспечение доступности материала для усвоения: соединение в восприятии знаний и умений (теоретического опыта и практических действий); обеспечение ло-

гического структурирования содержания с лучшей наглядностью; формирование устойчивого тезауруса для создания базиса, облегчающего усвоение новых знаний. Но, несмотря на то, что есть исследования, учитывающие в разработке компьютерных программ когнитивные особенности запоминания, конкретно исследований о включении фактора бессознательного компонента восприятия путем обеспечения совместимости учебной информации найти сложно.

Вопросы совместимости учебной информации в виде письменных текстов во взаимосвязи с их сложностью на различных уровнях вербально-смыслового восприятия, рассматриваются в работах авторов статьи [7; 8]. Категорию «учебный текст» авторы представляют как структуру, сформированную на различных соотношениях знаков. С позиции системного подхода показано, что данная категория обладает многомерной сложностью, так как включает в себя такие значимые критерии, как наличие собственной структуры текста, обусловленной его языком, наличие информационной составляющей, количественные характеристики, необходимость адекватной передачи смыслов и т. д. Информационная сущность учебной письменной речи по нашему мнению, заключается в ее природе, имеющей две стороны: квантитативности, то есть наличие в тексте элементов с разной объемной смысловой наполненностью; и волновой частотности применения словоформ. Сложность, связность и обособленность учебной письменной речи легли в основу понятия совместимость [14].

В ходе выявления параметров совместимости учебных текстов учет всех мерностей сложности исследуемого феномена, выявленный благодаря дихотомическому анализу, вызвал необходимость расширения набора показателей за счет индикаторов нелинейной связи. Существенно значимым для целей нашего исследования является возможность иерархического моделирования для совместимости учебной письменной речи, корректность его использования, выявленный набор мерностей сложности, имеющий во всех случаях оптимальный способ разрешения присущих объекту противоречий: *дискретное – непрерывное; целое – фрагментарное; связанное – обособленное; иерархическое – линейное; сознательное – бессознательное; энтропийное – негэнтропийное.*

Использование моделей оправдано возможностью исключить из анализа реального объекта второстепенные влияния, концентрируя внимание на главных параметрах. Это упрощение следует из «принципа выделения основной структуры» как одного принципа системного подхода. Правомерность применения данного принципа обусловлена тем, что системный подход является базисом теории моделирования [12]. В нем объект анализа, изучаемый как система, представляется как сумма элементов множества (состав) со своими взаимосвязями (структура), где сумма свойств элементов не тождественна свойствам всей целостной системы (принцип эмерджентности).

Таким образом, рассмотренные в статье отдельные существующие концепции при моделировании и создании компьютерных программ на их основе позволяют расширить понимание многомерной сущности процесса совместимости учебной информации, ее дополненность такими элементами, как связность, сложность, последовательность.

Для формализованного анализа были использованы преимущества дихотомического описания на основе абстрактных сущностных характеристик концепций моделирования учебной информации, что позволило выявить достоинства и недостатки рассмотренных теорий.

Краткая ретроспектива позволила дополнить базис дихотомическими мерностями сложности, присущими существующим методологиям, и выявить различные типы разрешения противоречий в рамках описываемых теорий для создания оптимизирующих компьютерных программ обработки и анализа текстовой учебной информации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются подходы к понятию совместимость учебной информации с точки зрения ее структурирования. Цель ста-



тьи – провести с позиций дихотомической версии системного подхода сравнительный анализ исследований, направленных на моделирование различных аспектов учебной информации для выявления и обобщения комплекса решаемых разными концепциями противоречий. Обобщение результатов анализа позволило расширить понимание многомерной сущности учебной информации, дополнить базис дихотомическими мерностями сложности, присущими существующим методологиям.

Ключевые слова: моделирование, совместимость, учебная информация, дихотомический подход, системный подход, способ разрешения противоречий.

SUMMARY

The article discusses approaches to the concept of compatibility of educational information in terms of its structuring. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of studies aimed at modeling various aspects of educational information from the perspective of the dichotomous version of the system approach to identify and generalize the complex of contradictions solved by different concepts. The generalization of the results of the analysis expanded the understanding of the multi-dimensional nature of educational information, to supplement the basis of the dichotomous dimensions of complexity inherent in the existing methodologies.

Key words: modeling, compatibility, educational information, dichotomous approach, system approach, method of conflict resolution.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусов К. И., Зелянская Н. Л. Применение метода графосемантического моделирования в лингвомаркетологических исследованиях // Вестник Оренбургского государственного университета. –2005. – № 8. – С. 40–46.

2. Бутаков С. А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному: дисс. … канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2001. – 150 с.

3. Гузенко И. Г. Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия. Проблемы высшего образования. – 2010. – № 2. – С. 94–105.

4. Гурье Л. И. Тезаурус как средство проектирования гибких многоуровневых образовательных программ в технологическом университете // Междунар. конф. по соврем. технологиям обучения (ICALT 2002). – Казань, 9–12 сент. 2002. – С. 175–177.

5. Ермаков А. В. Метод многомерного структурирования учебного материала при обучении физике в вузе: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.

6. Клочков В. П., Зайцев А. В. Научные предпосылки возникновения междисциплинарного дихотомического подхода // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 353–356.

7. Клочков В. П., Рыбакова Г. Р. Методология и методика моделирования совместимости учебной информации: монография. – Красноярск: Поликом, 2012. – 224 с.

8. Кудж С. А., Цветков В. Я. Факторы когнитивной сложности // Информационные технологии в науке, образовании и управлении (ITNOU). – 2018. – № 6. – С. 34–41.

9. Логвинов И. И. Имитационное моделирование учебных программ. – М.: Педагогика, 1980. – 130 с.

10. Майер Р. В. Понимание текстовой информации: моделирование на компьютере // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2018. – № 1 (121). – С. 40–46.

11. Майер Р. В. Исследование математических моделей дидактических систем на компьютере: монография. – Глазов, 2018. – 160 с.

12. Моисеева И. Ю., Махрова Е. И. Лингвистические и экстралингвистические причины неадекватности понимания текста // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 22–28.

13. Моргунов И. Б. Оптимизация некоторых задач упорядочения (на примере упорядочения учебного материала): монография. – М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 228 с.

14. Рыбакова Г. Р., Кротова И. В., Камоза Т. Л. Моделирование совместимости учебной информации: методологические подходы // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 24–34.

15. Соболева Е. В., Караваев Н. Л. Когнитивные факторы моделирования персо-

нальной образовательной траектории в цифровых средах с возможностью нелинейного представления информации // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 461–473.

16. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала // Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

17. Филиппов О. Е. Логическая структуризация учебного материала как средство систематизации и обобщения знаний учащихся старших классов средней школы по физике: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 18 с.

18. Ярославцева Н. В., Лопуха Т. Л., Дахин А. Н., Суслов Д. В. Структурные компоненты процесса моделирования результатов открытого образования // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 55–72.

N. Ye.Seleznyova

УДК 378.046.4

FOREIGN INTERNSHIPS AS PART OF THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING

The profession of a foreign language teacher, especially in a military educational institution, is interesting because the teacher is in the midst of different manifestations of culture, and his work is at the junction of a wide variety of knowledge, since in addition to the language itself, you need to know a lot of things and phenomena that are usually discussed in this language. For this reason, a foreign language teacher must understand the history, geography, politics, sociology, psychology, technology, tours of duty, sports, food, and often in a variety of Sciences, and all this in order to teach their students to communicate on the necessary topics in everyday life and professional activity, the number of which is almost incalculable [9].

A special task in this profession is to familiarize students with the culture of the country of the studied language. This is due to the fact that without knowledge of culture sometimes there can be no effective communication. Therefore, the training of teachers for intercultural professional training and the process of familiarizing a foreign language teacher with a foreign language culture, which does not end with getting a diploma of higher education, but continues throughout his professional activity, within the framework of personal continuous professional development and additional vocational education, is of particular importance in the system of training and professional development of a foreign language teacher of a new generation [9].

Changes in the requirements for the quality of training specialists necessitate continuous skill development, improvement of methodological training and the level of professional competence of teachers of higher education, forming an active, conscious, creative teacher [1; 6].

The purpose of the article is to consider the experience of foreign language teachers' professional development on the example of the Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov (Sevastopol, Crimea) and the current state of the system in the military educational establishments of Crimea in order to determine the most effective ways of improving professional skills and personal qualities of the new generations of foreign language teachers working with the military.

The most topical problems of introducing new innovative means of professional development, increasing the effectiveness of the system of additional vocational education have recently been thoroughly examined by Russian and foreign researchers: S. V. Averyanova [1], I. V. Anyanova [2], V. V. Borscheva [4], D. Makhotin [5], Ye. A. Nosacheva [6], Ye. G. Orshanskaya [8], Simon Borg [12], Murat Hismanoglua [13], Joy Townsend [14] and others.

However, it remains beneficial to analyze and implement the experience of specific regions and educational establishments in organizing professional development of pedagogical staff in different historical periods.

In this article we consider the historical pedagogical experience of professional development of the foreign language teachers of the Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov (Sevastopol, Crimea) in the late XX – early XXI centuries, which has its peculiarities due to historical, political, economic and methodological changes in the region. From 1991 to 2014 Crimea was a region of Ukraine which established strong international ties in the sphere of military education. In 1995 in the frameworks of international cooperation of the Ministry of Defence of Ukraine and Great Britain, «Peacekeeping English Project» planned for 15 years was activated. It was directed at creating a system of military foreign language training by means of uniting and strengthening regional interaction of military educational establishments, their management, teaching personnel in order to provide a high level of pedagogical, methodological and scientific support of training Ukrainian military personnel participating in multinational peace support, law enforcement and humanitarian operations [12, p. 93–94].

According to this program, British Council consultants carried out a number of international methodological seminars and conferences for English language teachers in Ukraine and abroad. They also organized a one-year In-service Course for English (ICELT) which was attended and successfully completed by four teachers of Sevastopol Naval Institute (from 2009 to 2014 Naval Academy of Armed Forces of Ukraine, since 2014 – Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov), which included academic studies on methodology, practical tasks, seminars, lesson observations by tutors, peer observations with further analysis, discussions and feedback. This course helped not only to improve teaching activities, but to develop self-evaluation, academic and scientific research skills in their future careers. On finishing the course all four teachers obtained international Cambridge University certificates.

Lesson and peer observations are obligatory part of teacher work in the Russian military schools nowadays, but as J. Townsend states, observation of teachers is a very common occurrence in schools but is less frequently connected with effective feedback. In order to be effective, feedback needs to be specific, actionable, constructive and timely. Feedback is more successful when part of an ongoing process in order to allow for changes to occur and a sense of achievement to build, thus leading to increased motivation and further change [15]. Thus, involvement of colleagues from other schools or countries would provide such a change in a routine process.

From 1995 to 2014, within the national program «Language training of the servicemen and employees of the Armed Forces of Ukraine» in cooperation with the foreign ministries of defence, 12 teachers of the department of foreign languages of the Sevastopol Naval Institute took different international teacher training courses abroad on teaching military terminology, methodology and management of language training: in Hungary, Slovenia, Estonia, Romania, Germany, the USA – INTRO (Introduction to American Language Course), MELT (Managing English Language Training) courses (at Defense Language Institute (DLI), San Antonio, Texas), in Canada – MTAP (Language Teacher Training Course at the Language School «Actiky» in Gatino), in France (Methods of Teaching French, Rochford).

Internship is an independent type of additional professional education. It is focused on the formation and consolidation in practice of professional knowledge, skills obtained as a result of theoretical training [2; 5; 7; 8]. Researchers classify 3 types of internships: research, scientific-methodical and linguistic. Research internships provide an opportunity to listen to several theoretical disciplines, write an article, etc. Scientific and methodological internships are aimed at improving the methodological methods of students, and suggest the preparation of educational and thematic plans, development of author's programs, creating educational and methodological publications. Language internships

are focused on improving the level of foreign language proficiency [8].

From the experience of the teachers of the Black Sea Higher Naval School, we can conclude that teacher training courses abroad combine the elements of all three types of internships. They had an opportunity to improve their language proficiency in everyday communication and specific military terminology as well as familiarize with the cultural peculiarities of the visited country reflected in the language in everyday life and during excursions, gain theoretical knowledge through lectures and self-study, and observe in practice innovative teaching techniques and methods while attending foreign language classes, develop practical skills in using computer and IT technologies while preparing for presentations and classes [11], in academic writing while working on research works for publications, establish friendly relations with teachers from other countries, broaden general and professional knowledge, get authentic and create their own teaching materials.

Modern system of professional training and development of the Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov comprises self-education, lesson and peer observations, individual research work, writing dissertations, attending at least once in 5 years a professional development course which is conducted on the basis of the Nakhimov School itself, in Moscow, Saint Petersburg or in one of the local higher educational establishments, etc.

Survey of 23 foreign language teachers of the Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov, Branch of the Federal state educational institution «Nakhimov Naval School of the Ministry of Defense of the Russian Federation» (Sevastopol Presidential Cadet School) (Sevastopol PKU), the State budget educational institution of the Republic of Crimea Cadet boarding school «Crimean cadet corps» showed that none of the respondents evaluated the effectiveness of the current system of professional training, development and job retraining in the system of additional vocational education of teaching staff involved in the process of foreign language education in military schools as excellent. 52,17 % of experts rated it as «good», 21,74 % – «satisfactory», and 26,09 % – «unsatisfactory».

Some teachers (R. V. Kira, V. A. Shishikina, E. V. Tkacheva) emphasize the importance of foreign internships or training courses for enriching the cultural content of teaching foreign languages, along with increasing the interest of students of teachers who have passed this kind of courses. In addition, they named courses, webinars and seminars on the use of multimedia teaching tools, programs for the creation of electronic textbooks and manuals, distance learning language courses as the most important to improve the level of professionalism of teachers.

Among modern innovative ways of professsional development Ye. A. Nosacheva suggests implementing the technology of the professional autonomous teacher training practiced in the Ruhr University Bochum (Germany) that she studied during her foreign internship [6]. E-learning, which involves organization of educational activities with the use of information computer technologies and e-content, is one of the educational learning technologies used for the organization of additional professional programs and internships in professional development. This category includes technologies for delivering information (websites, email, use of content, that someone has placed in the Internet) and the organization of interaction (skype, icq, social networks, forums) [2].

Foreign internship is one of the elements of the system of additional vocational education which includes language teacher professional development and retraining.

Taking into consideration recent publiccations [6, 7, 10; 11], the conducted survey and the analysis of the experience of the foreign languages department of the Black Sea Higher Naval school named after P. S. Nakhimov, we can enumerate the following advantages of foreign internships:

– visiting a foreign country suggests learning its history, culture and arts;

– constant presence in the foreign language environment facilitates language and culture acquisition, development of linguistic and sociocultural communicative competence;

– communication with foreign colleagues contributes to methodological theoretical and practical teacher training, exchange of experience and ideas, enlarging the knowledge of innovative technologies and methods;

– analysis of teaching practices and behaviors, familiarization with different cultures influences development of critical thinking and personal qualities of a teacher, broaden his mind;

– the experience of the teacher who actually travelled to the country of the studied language increases the interest of students to the learning process.

Thus, a foreign internship is one of the most effective ways to improve personal motivation and skills of teachers of military educational institutions in terms of the development of professional communicative competence as it combines effects of research, scientific-methodical and linguistic internships. So international cooperation of military organizations, schools, and teachers can contribute a lot to the improvement of the foreign language education of military specialists.

Along with foreign internships, seminars, webinars, specialized methodological and linguistic courses organized on the principles of innovative, practice-oriented and personal-oriented activities, intercultural communication, and e-learning must be effectively used in the process of developing professional skills and personalities of modern foreign language teachers.

АННОТАЦИЯ

Изучен опыт прохождения зарубежных стажировок как компонента непрерывного профессионального образования и повышения квалификации преподавателей кафедры иностранных языков Черноморского высшего военно-морского училища имени П. С. Нахимова (г. Севастополь, Крым). Подчеркивается важность международного сотрудничества в области модернизации иноязычного образования военных для улучшения системы языковой подготовки военнослужащих Российской Федерации. Рассмотрены инновационные способы повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: зарубежная стажировка, повышение квалификации, преподаватели иностранных языков, непрерывное профессиональное образование, модернизация иноязычного образования, языковая подготовка военнослужащих.

SUMMARY

The experience of foreign internships as a component of continuing professional education and training of teachers of the Department of foreign languages of the Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov (Sevastopol, Crimea) has been studied. The importance of international cooperation in the field of modernization of foreign language education of the servicemen to improve the system of foreign language training of the Russian Federation military personnel is emphasized. Innovative ways of teacher professional development have been considered.

Key words: foreign internship, professional development, teachers of foreign languages, continuing professional education, modernization of foreign language education, language training of military personnel.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянова С. В. Повышение качества профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка высшей школы // Российский внешнеэкономический вестник. – № 5. – 2012. – С. 85–93.

2. Анянова И. В. Дистанционная стажировка как элемент электронного обучения в системе повышения квалификации Свердловской области [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 11 (ноябрь). – С. 136–140. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14324.htm (дата обращения: 21.07.2019).

3. Белобаева М. Н. Самообразовательная деятельность в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 148–156.

4. Борщева В. В. «Action research» как инструмент повышения квалификации в преподавании иностранных языков // Педагогика и психология образования. – № 2. – 2017. – С. 75–79.

5. Махотин Д. Стажировка педагогов – современная новация для их развития [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2014. – 30 июня. – № 26. – URL: http://www.ug.ru/archive/56456 (дата обращения: 21.07.2019).

6. Носачева Е. А. Технология подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков в Рурском университете (г. Бохум, ФРГ) [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 12. – URL: http://psychology.snauka.ru/2016/ 12/7541 (дата обращения: 21.07.2019).

7. Петухова Г. В., Петухов С. Ю. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации: материалы VI Междунар. науч. конф. Педагогическое мастерство. Москва, июнь 2015 г. – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 190–193.

8. Оршанская Е. Г. Организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования России [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – URL: http://science-education.ru/ru/ article/view?id=5029 (дата обращения: 21.07.2019).

9. Сомова С. В. Личность учителя иностранного языка [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20192 (дата обращения: 21.07.2019).

10. Торопова Е. Н., Колпакова Ю. А. Французская система повышения квалификации преподавателей французского языка как иностранного (на примере стажировок в июле 2016 года) // Культура. Искусство. Образование: сборник научных и методических трудов. Вып. XIV / Красноярский государственный институт искусств; ред.: Н. А. Еловская, М. В. Холодова, М. М. Чихачёва. – Красноярск: КГИИ, 2016. – С. 266–273.

11. Яковлева Т. А. Современные методы преподавания немецкого языка как иностранного (по материалам стажировки в Институте Международной Коммуникации в Дюссельдорфе) [Электронный ресурс] // Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. – № 48. – М.: МГИМО, 2012. – URL: https://mgimo.ru/upload/iblock/2a6/2a6eb249a34ad207702aac387dd4d28c.pdf (дата обращения: 21.07.2019).

12. Речич С. Л. З історії формування та розвитку воєнно-політичного співробітництва Збройних Сил України с НАТО // Сухопутні війська Збройних Сил України: 20 років миротворчої діяльності: матеріали доповідей науково-практичної конференції, 25 жовтня 2012 р. – Львів: АСВ, 2012. – С. 93–96.

13. Borg S. Overview – Beyond the workshop: CPD for English language teachers // Professional development for English language teachers: perspectives from higher education in Turkey / Edited by Simon Borg: British Council, 2015. – Pp. 5–17.

14. Hismanoglua Mt. Effective professionnal development strategies of English language teachers [Электронный ресурс] // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2. – P. 990–995. – URL: http://sciencedirect.com (accessed: 21.07.2019).

15. Townsend J. The use of observation – feedback cycles as a method of teachers' continuous professional development in the context of TE:ST // Innovation in English Language Teacher Education / Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar // Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference Hyderabad, India, 21–23 February 2014: British Council, 2015. – Pp. 184–192.

16. Krupchenko A., Inozemtzeva K., Prilipko E. Professional Development of a Foreign-Language Tertiary Teacher: Competence-Based Approach // Mediterranean Journal of Social Sciences. – Vol 6. – № 6 S5. – December 2015. – P. 257–261.

М. Ю. Антоненко, Н. Б. Смирнова

УДК [378/016 : 745/749]

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ

Происходящая в последнее десятилетие модернизация российского общества выдвинула на первый план проблему совершенствования образования. Руководство страны, определяя в качестве приоритетной задачи подготовку специалиста-профессионала, обладающего компетенциями и личностными качествами, способствующими успешной профессиональной деятельности, осуществляет реформу высшего образования. Изменяются концепции изучения учебных дисциплин, использование педагогических технологий, форм и методов преподавания. Законодательная база этих процессов представлена в ряде документов: законе «Об образовании», Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и др.

В сложившихся условиях возрастает роль отдельных учебных дисциплин, которые участвуют в формировании компетенций студентов, будущих преподавателей художественной школ. Так, например, повышается значимость учебных занятий по декоративной живописи: помимо формирования определенных умений и навыков владения декоративными живописными техниками, ведущей задачей становится и формирование профессиональных компетенций будущих преподавателей художественной школы в процессе их освоения, что на данный момент представляет собой одну из центральных задач обучения.

Основные положения компетентностного подхода раскрыты в трудах таких ученых, как В. А. Адольф, Л. И. Гурье, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимняя, Н. Б. Козлов, Л. Л. Малинская, А. К. Маркова, С. И. Мокроусов, А. И. Субетто, А. Р. Хайруллин, А. В. Хуторской и др.

Анализ публикаций последних лет показал, что проблемам реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования посвящены исследования В. В. Евдокимова, Х. О. Карасева, Г. А. Колесникова, А. Л. Смятских, Ф. К. Шуканова, С. И. Ферхо.

В последние годы проблемой формирования профессиональных компетенций у педагогов в области искусства занимается ряд ученых: Л. А. Буровкина, С. В. Валикжанина, П. В. Пайдуков, О. П. Поповкина, Т. П. Терентьева и др.

Анализ научной литературы показал, что под определением дидактических условий понимаются обстоятельства «процесса обучения, которое является результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1, с. 124]. Это дает основание полагать, что выявление педагогических условий и их реализация в образовательном процессе высшей школы позволит совершенствовать учебный процесс. Ученые также в качестве условий выдвигают совокупность объективных возможностей обучения и воспитания людей, организационных форм и материальных возможностей [3, с. 14].

Определение педагогических условий, данное А. В. Сверчковым, позволяет признать их в качестве связующего педагогической деятельности по управлению процессами формирования профессиональной педагогической культуры личности [4, с. 279–282].

В результате изучения научной литературы было выявлено, что понятие «педагогические условия» имеет ряд характерных признаков:

1. Ученые рассматривают педагогические условия как совокупность возможностей образовательной и материально-пространствен-

ной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса.

2. Совокупность мер оказываемого воздействия, характеризуемых как психолого-педагогические условия, направлена на развитие личности субъектов педагогической системы (педагога, воспитанника и других участников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса.

3. Основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы» [6].

Н. М. Яковлева подчеркивает, что достаточно широкий спектр педагогических условий, выдвигаемых учеными, позволяет обозначить некоторые причины: отличие конечных целей исследований и изменяющийся характер требований общества к формируемым специалистам [7, с. 70].

В последние десятилетия к проблемам повышения качества подготовки будущего педагога возможностями изобразительного искусства приковано пристальное внимание. Так, Нуразан Алмаз Шайкенулы в качестве педагогических условий формирования образного мышления у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на примере обучения портретной и декоративной живописи выделяет целенаправленную профессиональную подготовку студентов в процессе обучения портретной и декоративной живописи; индивидуальный подход при организации их творческой деятельности; стимулирование их самостоятельности и творческой активности [2, с. 8].

Т. П. Терентьева в качестве совокупности педагогических условий, способствующих формированию профессионально-педагогической компетенции у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода, выделяет построение образовательного процесса в соответствии с разработанной на основе полихудожественного подхода моделью формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя; использование различных видов искусства в процессе обучения студентов дисциплинам профессионального блока; создание полихудожественного образовательной среды факультета, в которой изобразительное искусство выступает предметно-пространственной основой [5, с. 5].

Проведенное теоретическое исследование и экспериментальная работа доказали, что для успешного формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы возможностями декоративной живописи необходимо выявление и внедрение комплекса педагогических условий.

Опираясь на анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы, документов всех этапов художественно-педагогического образования, мы определили, что комплекс педагогических условий представляет единую целостную систему факторов, наличие которых создаст благоприятные возможности для получения конечного результата – сформированных профессионалов – педагогов художественных школ, обладающих профессиональными компетенциями.

В процессе работы над исследованием нами выявлены, теоретически и экспериментально обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей художественной школы возможностями декоративной живописи. Рассмотрим их более подробно.

Одно из значимых педагогических условий – *определение педагогического потенциала декоративной живописи и его реализация в процессе формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы в высшем учебном заведении.*

Живописная подготовка будущих преподавателей художественных школ на современном этапе профессионального художественного образования имеет свои особеннос-

ти. Освоение декоративной живописи – наиболее сложный этап, который соединяет сложность перехода от реалистического изображения натуры к обобщению формы, ее стилизации; подбора цветовых гармоний. Следует подчеркнуть, что в процессе создания произведений в технике «декоративная живопись» у будущих преподавателей художественных школ развиваются:

– интеллектуальные способности;

– конструктивное мышление;

– цветовосприятие;

– владение техническими приемами декоративной живописи;

– определение воспитывающего характера сюжетной линии произведения.

Так, процесс работы над живописными произведениями не только позволил студентам овладеть техническими приемами декоративной живописи, но и развил интеллектуальные способности (умения по трансформации формы, стилизации, подчинении частного главному и др.). Это также способствовало как развитию конструктивного мышления (например, понимание конструктивных особенностей формы предмета), так и использованию в творческой деятельности законов цветоведения и колористики. Еще на этапе создания эскизов будущих произведений студенты научились создавать не только формальные композиции, но и несущие сюжетную нагрузку. Для этого были использованы задания по разработке тематических композиций на различные темы. Например, тема покорения космоса, громких спортивных побед и др. Все это способствовало формированию конкретных профессиональных компетенций студентов.

Проведенное исследование показало, что педагогический потенциал декоративной живописи представляет собой совокупность характеристик личности профессионала – будущего преподавателя художественной школы, состоящей из образовательной, личностной, воспитывающей, мотивационной составляющих, гармонично развивающихся в определенном культурологическом пространстве в процессе ее поэтапного изучения.

Эффективное формирование профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы возможностями декоративной живописи будет осуществляться в том случае, если будут *определены и обоснованы профессиональные компетенции, формируемые в процессе изучения декоративной живописи, будет выявлено оптимальное соотношение инновационных педагогических технологий, современных методов и форм организации образовательного процесса, способствующих данному процессу.*

Анализ учебного плана 54.05.05 Живопись (изящные искусства), специальность «Живопись. Изящные искусства» показал, что декоративная живопись изучается на протяжении 5–8 семестров: сначала в рамках предметов «Декоративно-монументальная живопись» и «Декоративно-станковая живопись» (5 семестр), а затем в предмете «Монументальное искусство». В то же время отсутствие системного формирования профессиональных компетенций в процессе изучения декоративной живописи не позволяет использовать весь потенциал данной техники. Для эффективного использования педагогического потенциала чрезвычайно важно не только поступательно формировать профессиональные компетенции, но и грамотно использовать педагогические технологии, методы и формы организации образовательного процесса. Так, современный учебный процесс изучения декоративной живописи предполагает использование инновационных педагогических технологий: интерактивных, личностно ориентированных, проектных. Разнообразие форм организации учебного процесса – использование индивидуальных и коллективных работ, работа в малых группах – позволяет не только сформировать, но и совершенствовать профессиональные компетенции в смоделированных условиях.

Следующее педагогическое условие – *разработка методического сопровождения и рекомендаций педагогам высшей школы по формированию профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы* – предполагает обсуждение и освоение накопленного опыта широкой педа-

гогической общественностью. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы был разработан опросник и проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава, участвующего в эксперименте. Педагоги ответили на ряд вопросов, в ответах которых отмечалось понимание необходимости совершенствовать учебный процесс с использованием инновационных средств, методов и технологий обучения (72 %), однако ставился под сомнение вопрос использования интерактивных технологий в процессе изучения декоративной живописи (24 %). После чего был сделан вывод о необходимости проведения семинара (10 часов), на котором педагоги расширили свои знания и методические умения.

Выявленные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы педагогические условия были воссозданы нами в период проведения формирующего эксперимента, при этом учитывались не только их оптимальность, но и их взаимообусловленность. На этапе обобщения результатов исследования нами было дано их теоретическое обоснование.

Таким образом, сложившаяся ситуация в высшем профессиональном образовании предполагает необходимость совершенствования подготовки будущих преподавателей художественных школ возможностями изучаемых специальных дисциплин, в том числе декоративной живописи. Ее педагогический потенциал, реализованный в процессе обучения, будет способствовать формированию профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы при условии воссоздания комплекса педагогических условий, выявленных нами в процессе опытно-экспериментальной работы.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена выявлению и обоснованию педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы возможностями декоративной живописи. Для этого проанализирована научная литература по определению понятия «педагогические условия», в статье приводятся их характерные признаки. Теоретическое исследование и экспериментальная работа, проведенная на кафедре живописи, графики и графического дизайна Волгоградского государственного социально-педагогического университета, доказали, что для успешного формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя художественной школы возможностями декоративной живописи, необходимо выявление и внедрение комплекса педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, художественно-педагогическое образование, педагогические условия, высшее образование, преподаватель художественной школы, инновационные педагогические технологии, формы, методы обучения.

SUMMARY

The article is devoted to the identification of pedagogical conditions for the formation of professional competencies of a future art teacher with the possibilities of decorative painting. For this, the scientific literature was analyzed to find out what «pedagogical conditions» is meant, their characteristic features are given in the article. Theoretic research and experimental work that was held on the basics of the art, graphics and graphic design department of Volgograd State Social Pedagogical University. Research proved that it is necessary to identify and implement a set of pedagogical conditions for the successful formation of professional competencies of a future art teacher with the possibilities of decorative painting.

Key words: professional competence, art and pedagogical education, pedagogical conditions, higher education, art school teacher, innovative pedagogical technologies, forms, methods of teaching.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

2. Нуразан А. Ш. Педагогические условия формирования образного мышления у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов (на примере обу-

чения портретной и декоративной живописи): автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.

3. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

4. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279–282.

5. Терентьева Т. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Чебоксары, 2014. – 23 с.

6. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 1020–1022. – URL https://moluch.ru/archive/103/23955/ (дата обращения: 11.06.2019).

7. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: Книга, 1991. – 123 с.

Е. Н. Иванова, М. Е. Лобурева

УДК 378(045)

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

Динамическая модель выпускника, соответствующего меняющемуся социальному заказу на педагога системы общего образования, предполагает не только наличие у него некоторого перечня общекультурных и общепрофессиональных компетенций, но и возможность их обогащения новыми компетенциями как в стенах вуза, так и за его пределами на протяжении всей профессиональной карьеры [4; 6].

В качестве таковых сегодня закономерно признаются общекультурная компетенция готовности выполнять физкультурно-оздоровительную деятельность в отношении собственного организма и общепрофессиональная компетенция готовности осуществлять физкультурно-оздоровительную деятельность с обучающимися общеобразовательных организаций. Особенно это касается старшеклассников, здоровье и физическое развитие которых к завершению общего образования среди детей и подростков 7–18 лет является наихудшим.

Сложившуюся ситуацию усугубляет снижение интереса к традиционным занятиям физической культурой. В связи с этим их вовлечение в инновационную физкультурно-оздоровительную деятельность, организованную посредством социально-педагогических проектов, может выступать продуктивным фактором мотивации здоровьесбережения и совершенствования двигательных качеств [1; 2].

Учитывая изложенное, становится актуальным исследование теоретических и приклад-

ных вопросов формирования у студентов нефизкультурных направлений подготовки в педагогическом вузе готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности со старшеклассниками посредством социально-педагогических проектов с определением перечня и содержания необходимых для этого компетенций, выражением модели и механизма их усвоения будущими педагогами, апробацией разработанных методических средств для достижения нового качества высшего образования.

Начальный этап педагогического эксперимента предполагал выяснение состояния сформированности у студентов готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности со старшеклассниками посредством социально-педагогических проектов. Для этого на основе трудов З. С. Жирковой и С. П. Мироновой был разработан тест «Диагностика качества знаний студентов педвуза в составе компетенций физкультурно-оздоровительной деятельности со старшеклассниками посредством социально-педагогических проектов» [3; 5]. Сформированность репродуктивных, частично-поисковых и продуктивных умений студентов проверялась с помощью заданий к кейсу «Минздрав назвал страдающие от ожирения регионы».

Диагностика в 2016-2017 учебном году проводилась с участием 115 студентов четвертых курсов нефизкультурных направлений подготовки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Эти же студенты в 2017-2018 учебном году на пятом курсе изъявили желание стать экспериментальной группой, что позволило обеспечить валидность результатов исследования.

Представим результаты выполнения студентами контрольной группы предложенных заданий. Первая часть теста содержала 10 вопросов физкультурно-оздоровительного, а вторая – 15 вопросов социально-проектировочного содержания.

Первое задание теста касалось работы с понятийным аппаратом физической культуры. Необходимо было вспомнить, что физиическое воспитание – это процесс развития двигательных качеств и приобретения двигательных навыков. Как ни странно, с этим достаточно простым заданием справились только 23 респондента, подавляющее большинство из числа остальных в качестве ответа выбрали физическую культуру.

Второе задание теста предполагало проверку знаний респондентов о нормативах занятий физическими упражнениями для студентов вузов, по которым оптимальным временем на физическую подготовку в неделю является 6–9 часов. С этим заданием справились 40 человек, что достаточно неплохо для обучающихся факультетов нефизкультурной направленности.

Третье задание теста было связано со знанием российского законодательства по физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательной организации. От студентов требовалось выбрать, кто осуществляет общее руководство этой деятельностью. К сожалению, только 12 респондентов дали правильный ответ, указав на руководителя образовательной организации. Остальные 103 человека сочли, что эта миссия возложена на руководителя сектора физической культуры, например, декана факультета физического воспитания, что не является верным.

Четвертое задание теста требовало выбора ответа с указанием основных форм занятий по физическому воспитанию в образовательной организации. Во втором, третьем и четвертом суждениях были указаны либо не все необходимые формы, либо те, которые никак к ним не относились, например, культурно-развлекательные мероприятия. В беседах с обучающимися выяснилось, что они не видели в формулировках ответов существенной разницы и в принципе отвечали наугад.

Пятое задание теста касалось знания групп здоровья, на которые обучающихся делят после медицинского обследования. 64 респондента выбрали правильный ответ с основной, подготовительной и специальной группами. Остальные разделились на две примерно равные части – одну, которая считает, что на занятиях физической культурой

их лечат, другую, убежденную в том, что они занимаются спортом. В беседах с правильно ответившими выяснилось, что об основной, подготовительной и специальной группах они вскользь слышали от врачей, осуществлявших их медицинское обследование, или же однокурсников, но никто – от преподавателей физической культуры.

Шестое задание теста предполагало указание рекомендуемого интервала между едой и началом беговых занятий с ребенком. Этот интервал равен 2 часам из-за физиологических особенностей организма. Правильно задание выполнили только 20 человек. В беседах выяснилось, что почти все они либо сами уже имеют детей, либо участвуют в воспитании младших родственников, поэтому и знают приблизительный ответ.

Седьмое задание теста было связано с ограничениями к занятиям оздоровительной физической культурой. 102 респондента правильно ответили, что повышенная масса тела к таковым не относится. Два последних варианта ответов среди студентов не встречались. Однако 13 человек, путая психические заболевания и расстройства, указывали на это суждение. В беседах с опрошенными, разобравшись в разнице категорий «заболевание» и «расстройство», их вопросы были сняты.

Восьмое задание теста требовало выбора естественного пути расширения диапазона физиологических резервов организма. В качестве правильного ответа было суждение о закаливании, которое встречалось у 80 респондентов. Остальные опрошенные примерно в равных количествах разделились между оптимизацией факторов окружающей среды и употреблением химических препаратов. Причем в последнем случае по неустановленным нами причинам студенты упустили из вида прилагательное «естественное», стоящее в вопросе на первом месте.

Девятое задание теста с множественным выбором ответа касалось знания обучающимися приоритетных двигательных качеств человека и объяснения их значимости в физической подготовке. В частности, речь в вопросе шла о гибкости. Правильным ответом был выбор суждений: «способствует более экономичному выполнению упражнений» и «способствует уменьшению травматизма». Только у 6 респондентов обнаружен такой ответ. 70 опрошенных за задание набрали по одному баллу, выполнив его частично. Остальные, к сожалению, с заданием не справились. Более того, в 17 случаях вопрос студентами был пропущен. Анонимность анкет не позволила установить личности этих обучающихся, но в беседах выяснилось, что о двигательных качествах всем студентам мало что известно.

Десятое задание теста также имело множественный выбор ответа. Оно касалось средств лечебной физической культуры. В сравнение с предыдущим, это задание было выполнено всеми респондентами и 76 из них с ним уверенно справились, исключив из ответов упражнения на тренажерах с отягощениями и отдельные виды спорта. 32 человека за задание набрали по одному баллу, выполнив его частично.

Графическое выражение обобщенных данных о результатах выполнения студентами контрольной группы заданий первой части теста представлено на рисунке (рис. 1). Среднее количество респондентов, справившихся с ней, равно 46 из 115, что является очень низким.

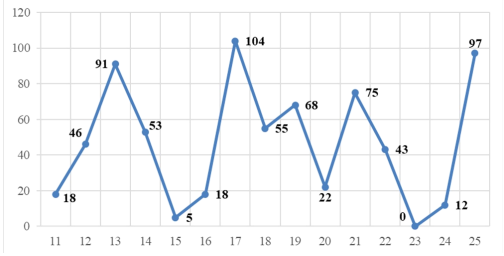


Рис. 1. Результаты правильного выполнения студентами контрольной группы заданий первой части теста (чел.)

Последующие вопросы касались социально-педагогического проектирования.

Задания теста предполагали выбор суждения, отражающего деятельность при социально-педагогическом конструировании; суть

социально-педагогического моделирования и проектирования; результаты социально-проектной деятельности.

Последующие задания теста предполагали выбор суждения о том, чем для педагога является проектная деятельность, что происходит на этапе конструирования при социально-педагогическом проектировании.

Задания тестов были связаны с диагностикой социально-педагогических целей при проектировании, определением условий эффективного контроля качества социально-педагогического проектирования, установлением последовательности этапов социально-педагогического проектирования.

Графическое выражение обобщенных данных о результатах выполнения студентами контрольной группы заданий второй части теста представлено на рисунке (рис. 2). Среднее количество респондентов, справившихся с ней, равно 47 из 115 и примерно одинаково с первой частью теста.

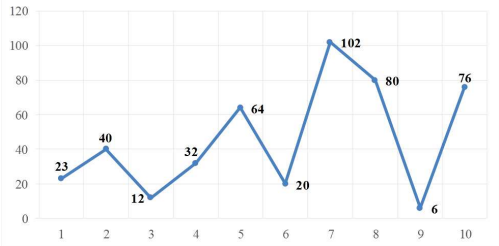


Рис. 2. Результаты правильного выполнения студентами контрольной группы заданий второй части теста (чел.)

Таким образом, тестовый контроль знаний студентов о физкультурно-оздоровительной деятельности и социально-педагогическом проектировании в образовательных организациях выявил в них существенные пробелы. Среди более чем половины респондентов обнаруживается незнание основ физического развития собственного организма, организации и осуществления физкультурно-оздоровительной работы с обучающимися.

Они также не готовы к осуществлению эффективной физкультурно-оздоровительной деятельности с будущими воспитанниками посредством социально-педагогических проектов. Выбор ответов на вопросы обеих частей теста больше свидетельствует об общей эрудиции, интуиции студентов, чем о качестве их подготовки в интересующем нас направлении.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется готовность студентов осуществлять физкультурно-оздоровительную деятельность в школе посредством социально-педагогического проектирования. Сделан вывод о том, что готовность выпускников педагогического вуза к осуществлению такой деятельности в современной школе является недостаточной. Результаты исследования свидетельствуют о незнании студентами основ физического развития организма, организации и осуществления физкультурно-оздоровительной работы с обучающимися.

Ключевые слова: педагогический вуз; подготовка будущих педагогов; готовность к физкультурно-оздоровительной деятельности; ценности здорового образа жизни студентов; социально-педагогическое проектирование; уровень подготовленности.

SUMMARY

The article analyzes the readiness of students to carry out sports and health activities in school through social and pedagogical design. It has been concluded that the readiness of graduates of pedagogical university to carry out such activities in modern school is insufficient. The results of the study indicate that students do not know the basics of physical development of the body, the organization and implementation of sports and health work with students.

Key words: pedagogical university; training of future educators; readiness for sports and health activities; the values of a healthy student lifestyle; social and pedagogical design; level of qualification.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виленский М. Я., Горшков А. Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие. – М.: Кнорус, 2016. – 240 с.

2. Железняк Ю. Д. Петров П. К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: ИЦ «Академия», 2013. – 288 с.

3. Жиркова З. С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Акад. естествознания, 2014. – 129 с.

4. Кузовлев В. П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: научно-методический и организационно-педагогический аспекты: дисс. … д-ра пед. наук. – М., 1999. – 301 с.

5. Миронова С. П. Педагогическое проектирование физкультурно-спортивной деятельности: учеб. пособие [Электронный ресурс] / С. П. Миронова, С. А. Медведева, Е. Б. Ольховская [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 147 с. – URL: http://elar.rsvpu.ru/.

6. Подольский О. А., Погожина В. А. Ключевые компетенции выпускников и молодых специалистов при приеме на работу // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1. – С. 96–103.

А. А. Хрулёва

УДК 378

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

Цифровизация – это основной термин, во многом характеризующий экономические и социально-культурные процессы в XXI веке. Технологии изменили наше общество и стали неотъемлемой составляющей нашей системы образования. Цифровизация – это возможность для вузов осуществлять образовательную деятельность в новом формате, который предусматривает изменения в содержании и организации образовательного процесса, а также в структуре самих вузов.

Обучение – это всегда индивидуальный процесс. Цифровизация дает возможность расширить рамки доступности высшего образования для населения. Однако цифровой масштаб и новые способы обучения увеличивают материальные затраты. Существенные инвестиции в инфраструктуру и квалифицированный преподавательский состав также являются необходимыми компонентами высшего образования. Цифровое обучение, осуществляемое в форме массовых открытых онлайн курсов (МООК), может принести положительные результаты в рамках уже существующих стандартов, но это, вне всякого сомнения, требует дополнительного финансирования.

Высшее образование играет ключевую роль в обеспечении цифровой грамотности. Так как информация становится доступной в международных сетях, классическая форма обучения в аудиторных условиях теряет свою актуальность. Главной задачей обучения становится формирование у обучающихся навыков находить информацию, осознавать, когда нужна дополнительная информация, оценивать качество информации. Обучение в течение всей жизни так же, как и способность адаптироваться к технологическим изменениям, должна быть в центре всей системы образования [4].

Одна из главных задач любого государства заключается в увеличении процента населения с качественным образованием. Цифровизация обеспечивает самостоятельность при выборе учебного контента, что открывает возможность создания персонализированных путей образовательного процесса. Чтобы использовать очевидный потенциал цифрового обучения, необходим новый взгляд на дидактику. Компьютерная среда может адаптироваться к уровню способностей каждого учащегося и помочь им добиться успеха. Высшее образование должно активно использовать эти возможности, а международное научное сотрудничество должно решать проблемы цифровизации [9, с. 146].

Чтобы обеспечить понимание образовательного контента и критическое его осмысление, качественные цифровые программы должны предоставлять всестороннюю академическую поддержку, а также психологическую поддержку. Они всегда должны включать личное взаимодействие, которое может быть

реализовано в автономном режиме (смешанное обучение) или в режиме онлайн (цифровые классы).

Формирование цифровых технологий должно проходить при поддержке государства не только через систему образования, но и через государственную политику. В настоящее время в связи с недостаточным финансированием система высшего образования сталкивается со многими проблемами, включая цифровизацию. Сотрудничество вузов разных государств максимально выгодно экономически и потому представляется нам целесообразным в случае цифровизации мирового образовательного пространства. Инвестиции должны быть направлены на сохранение и увеличение научного потенциала для укрепления системы высшего образования, поскольку это может обеспечить качественное образование для населения [2].

Международным исследовательским сообществам следует инвестировать в распространение результатов научных исследований, делать публикации и учебные материалы в открытом доступе. Цифровизация в значительной степени способствует сотрудничеству ученых, позволяет исследованиям и разработкам преодолеть национальные границы. Чем теснее связь между странами, тем больше возможностей для исследователей и образовательных учреждений [8].

В настоящее время в мировом экономическом пространстве доминируют страны с высоким уровнем дохода, которые, в свою очередь, предопределяют и современные образовательные тенденции. Основные проблемы в сфере образования могут быть разрешены благодаря международному сотрудничеству, которое не ограничивается взаимодействием исследователей из стран с аналогичной экономической и технологической инфраструктурой. Международное сотрудничество в сфере образования предусматривает дополнительное финансирование исследований, а также международный доступ к научным достижениям, научным проектам.

Образовательным учреждениям высшего образования следует:

– размышлять о событиях в обществе и реагировать на них в своих образовательных программах. Вузы должны быть местом, где можно рассмотреть и даже практиковать будущие социальные реформы, которые действительно могут использовать преимущества цифровизации. Поддержка со стороны руководства имеет решающее значение в этом начинании. Образовательные организации высшего образования должны определить роль, которую они хотят играть в обучении на протяжении всей жизни. Кроме того, стирается грань между формальными и неформальными способами обучения [7];

– инвестировать в инфраструктуру для цифровизации. Требуются денежные вложения в оборудование университетских библиотек, чтобы обеспечить достаточную пропускную способность, рабочие места и бесплатный доступ для обучающихся и сотрудников. К тому же ресурсы должны быть распределены грамотно, включая ресурсы для управления этими инфраструктурами, например, в отношении кибербезопасности и безопасности данных;

– сосредоточиться на воспитании патриотического духа и укреплении глобальной гражданственности. Получаемые во период обучения навыки специалиста очень важны, поскольку они отличают труд людей от механического труда: ответственность, осведомленность, способность к инновационной деятельности. Аналитическое и критическое мышление имеют ключевое значение для того, чтобы использовать технологии не только в личных целях, но и для общего блага и решать основные проблемы. Машинный труд уместен в случаях выполнения повторяющихся задач и обработки больших объемов данных [3];

– использовать потенциал цифровизации для создания новых образовательных пространств, чтобы улучшить доступность и качество образования. Интернет-образование потенциально предоставляет каждому доступ к сотрудничеству с лучшими преподавателям и лучшему контенту с помощью технологий. Тем не менее даже цифровое обучение основывается на традиционных дидактических принципах. Это, в свою очередь, требует навыков преподавания и обучения. Создание и использование цифрового учебного контента

делает дальнейшую подготовку преподавателей университетов более важной, чем когда-либо, но также возникает потребность в дизайнерах, которые специализируются на оформлении обучающего онлайн контента;

– подключить экспертов и ученых для контекстуализации содержания цифрового обучения. Цифровизация и повсеместно доступная информация не изменили тот факт, что она становится знанием только тогда, когда она применима в конкретной ситуации [61];

– обеспечить доверие к цифровым образовательным продуктам. Необходимы меры для обеспечения их качества. Некоторые стандарты требуют проверки процедуры акредитации, позволяющей узнавать результаты обучения, проведенного в других местах (в том числе в цифровых пространствах);

– поддерживать новичков в области цифровизации. Экономически выгодно поддержать «новичков» и обеспечить подготовку инструкторов в новых высококачественных форматах обучения. Задача заключается в финансировании высококачественного онлайн обучения, когда оно осуществляется только на проектной основе, поскольку для его сохранения необходимо институционализировать знания [5].

Новый этап обучения включает в себя различные следующие передовые методы:

– **Онлайн курсы** разрабатываются экспертами, которые обладают непревзойденным мастерством в конкретной области и имеют опыт обучения в режиме реального времени, являются авторами онлайн курсов;

– Онлайн экзамены делают процесс сдачи экзамена удобным как для преподавателей, так и для обучающихся;

– цифровые (электронные) **учебники** предоставляют интерактивный интерфейс, в котором обучающиеся имеют доступ к мультимедийному контенту такому, как видео, интерактивные презентации и гиперссылки;

– анимация – это подход, при котором предлагается визуальное представление темы с помощью анимации [1].

Преподаватели находят совместно с обучающимся из разных регионов, школ и колледжей способы разработать комплексное решение для удовлетворения образовательных потребностей всех участников процесса обучения. Использование различных методов, таких как онлайн курсы, онлайн экзамены, цифровые учебники, викторины и электронные заметки, улучшает качество образования, а также преобразует всю систему образования в цифровую форму.

Административная часть в онлайн образовании обычно не обсуждается. Ведение записей об обучающихся, их посещаемости и успеваемости занимает много времени, особенно когда количество студентов превышает число административных руководителей. Таким образом, колледжи, школы и образовательные организации высшего образования внедряют более удобные компьютерные методы и избегают методов ведения документации в письменном виде.

Таким образом, цифровизация предопределяет изменения в отечественной системе образования, но мы не можем сказать, что она снижает значимость традиционных форм обучения. Оптимальным вариантом организации учебного процесса XXI века является сочетание цифрового и традиционного форматов обучения (аудиторное обучение и методы онлайн обучения).

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен вопрос цифровизации обучения в системе высшего образования. Автором описана цифровизация образования в качестве нового подхода к обучению. Рассмотрены такие методы обучения, как онлайн курсы, онлайн экзамены, цифровые учебники, анимация.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровое обучение, высшее образование, онлайн курсы, дистанционное обучение.

SUMMARY

The article considers the digitalization of learning in higher education. The author considers the digitalization of education as a new approach to learning. Learning methods such as online courses, online exams, digital textbooks, animation are revealed.

Keywords: digitalization of education, digital learning, higher education, online courses, distance education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баландин Н. Цифровое образование – концептуальный аспект // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 145–149.

2. Суркова Н. Е. Методика разработки и использования цифровых образовательных ресурсов в системе дистанционного обучения в учреждении среднего профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 24 с.

3. Berger A. A. Seeing Is Believing. An Introduction to Visual Communication. – Higher Education, 2008. – 262 p.

4. Fidler R. Principles of Mediamorphosis // Living in the Information Age: a New Media. – Wadsworth, 2002. – P. 21–29.

5. Gantz J. F. A Forecast of Worldwide Information Growth Through 2010 // White Paper, sponsored by EMC. IDC, 2007. – URL: http://www.emc.com/collateral/analyst-reports/expanding-digital-idc-white-paper.pdf.

6. Olsson A., Olsson T. ICT's, Teachers and So-Called Digital Natives: A Case Study of Professional Appropriation // Media and Communication Studies Intersections and Interventions, 2010. – P. 179–189.

7. Oppenheimer T. The Computer Delusion // Living in the Information Age: A New Media. – Wadsworth, 2002. – P. 203–209.

8. The Digital Education Revolution in NSW. – URL: http://www.schools.nsw.edu.au/gotoschool/highschool/dernsw/index.php.

9. Thompson J. B. Books in the Digital Age. The transformation of Academic and Higher Education Publishing in Britain and the United States. – Polity, 2005. – 468 p.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Н. В. Горбунова, О. В. Мамонько, Я. А. Глузман

УДК 371.13:376

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья написана при финансовой поддержке РФФИ — БРФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00019 (РФФИ), Г18Р-131 (БРФФИ) «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования»

Современная система образования находится в состоянии постоянной реформы в связи с происходящими изменениями в практике работы образовательных организаций. Инклюзивное образование – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию лицам с особыми образовательными потребностями путем организации их обучения в учреждениях образования на основе применения личностно ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности. Инклюзивное образование (от англ. inclusion – включение) предусматривает создание возможностей для обучения всех без исключения обучающихся, в том числе с нарушениями психофизического развития (организация образовательной среды, выстраивание учебного процесса в соответствии с особыми потребностями обучающегося).

Проблемы инклюзивного образования, подготовки специалистов к работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью находятся в поле пристального внимания ученых разных отраслей науки и практиков (Б. Б. Айсмонтас, Ю. В. Богинская, Т. Г. Зубарева, Н. Н. Малофеев, Н. А. Медова, Л. О. Рокотянская, В. И. Хитрюк, Ю. В. Шумиловская, Е. А. Ямбург) [1–7].

В модели подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования описано содержание, организационно-педагогические условия, технологии, формы и методы соответствующей подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Модель подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования представлена в виде взаимосвязанных и последовательных блоков: целевого, методологического, содержательного, диагностического, процессуального, результативного.

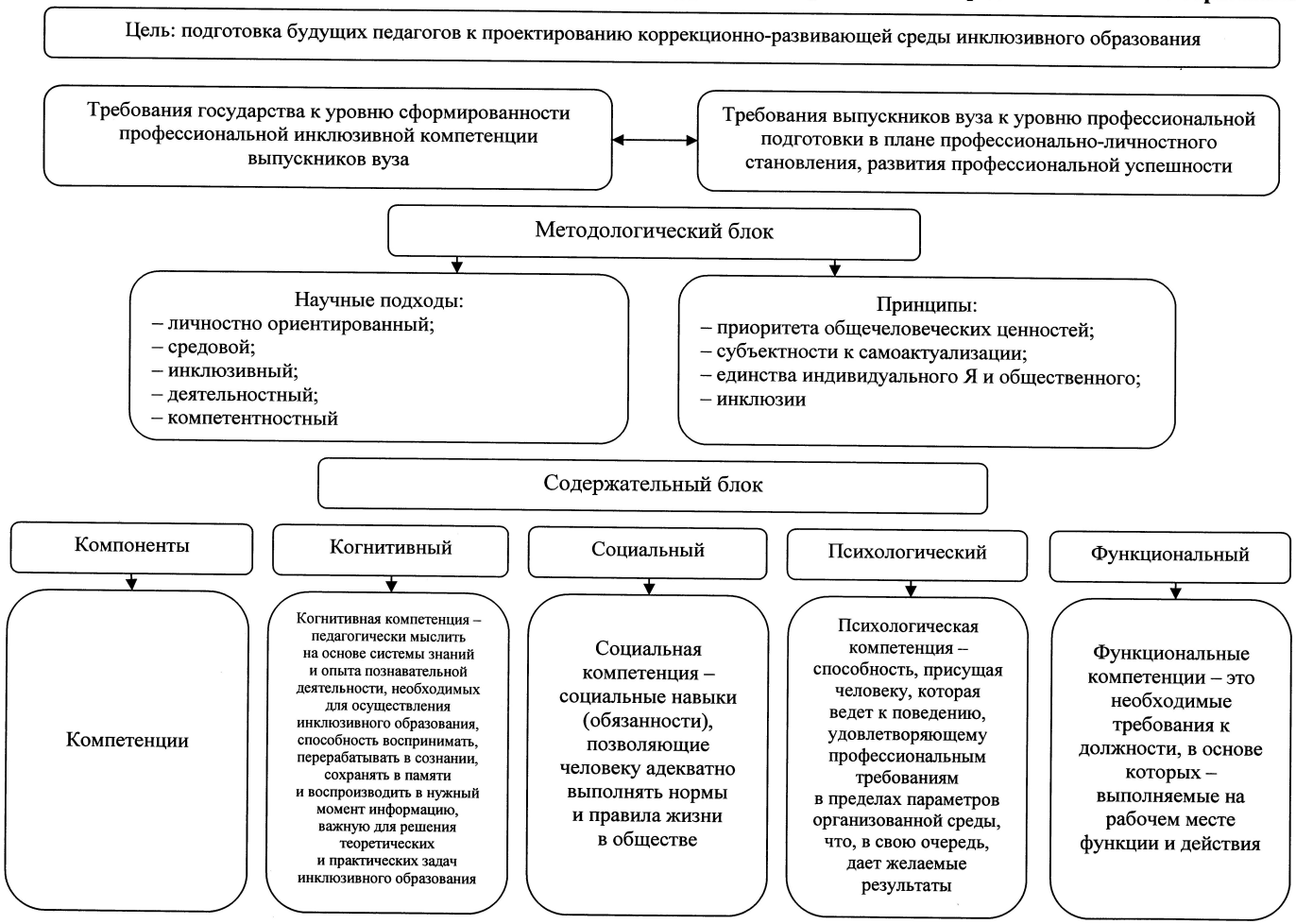
Целью разработки модели является подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования. Необходимость разработки модели обусловлена требованиями государства к уровню сформированности профессиональной инклюзивной компетенции выпускников вуза и требованиями выпускников вуза к уровню профессиональной подготовки в плане профессионально-личностного становления, развития профессиональной успешности.

Методологическими ориентирами модели выступают ключевые научные подходы: личностно ориентированный, средовой, инклюзивный, деятельностный, компетентностный, и принципы: приоритета общечеловеческих ценностей, субъектности к самоактуализации, единства индивидуального Я и общественного, инклюзии.

Содержательный блок представлен компонентами: когнитивным, социальным, психологическим и функциональным, и соответствующими компетенциями: когнитивной, социальной, психологической, функциональной. Когнитивная компетенция заключается в сформированном умении человека к мыслительной деятельности с учетом полученных

Таблица 1.

«Модель подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования»



Критерии	Когнитивный	Коммуникативный	Личностный	Деятельностный
Показатели	– Наличие системы знаний, необходимой для осуществления инклюзивного образования; – Знание и понимание специфики работы технологий и методик педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	– Сформированность субъектной позиции: развитие коммуникативных навыков, эмоциональная устойчивость в межличностном взаимодействии; – Ориентация на открытость и сотрудничество в процессе взаимодействия субъектов инклюзивного образования	– Интерактивная направленность и уровень личностной социализации; – Понимание проблем лиц с ОВЗ	– Освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения; – Умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования; проектировать коррекционно-развивающую среду
Диагностические методики	1. Тесты по учебным дисциплинам 2. Подбор методов, технологий для работы с лицами с ОВЗ с различиями	1. Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) 2. Организация взаимодействия (КТД)	1. Методика диагностики интерактивной направленности личности (Е. Н. Щуров), модификация (Н. П. Фетискина) 2. Анкетирования	1. Решение проблемных ситуаций 2. Проектирование коррекционно-развивающей среды
Уровни	Пороговый	Базовый	Продуктивный	Рефлексивный

Этап	Цель	Организационно-педагогические условия	Формы	Методы	Ожидаемый результат
		Процессуальный блок			
Информационно-пропедевтический	Осознание будущими педагогами значимости проблемы интеграции людей с ОВЗ в общество	Создание эмоционально благоприятной микросреды в условиях реализации принципов инклюзии в образовательном процессе	– Заполнение социально-психологических и социально-педагогических карт; – Ролевые игры; – Индивидуальные и групповые консультации; – Просветительские тренинги	– Анализ документации, нормативно-правовой базы; – Игровой метод	Развитие ценностного отношения будущих педагогов к инклюзивному образованию
Практико-деятельностный	Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов в области инклюзии	Реализация форм и методов социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью для оптимизации образовательного процесса	– Группы самопомощи; – Создание ситуации успеха; – Курсы повышения квалификации; – Семинары; Дискуссии; – Круглые столы	– Метод «социальных проб»; – Метод проблемного обучения; – Познавательный метод	Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в области инклюзии
Рефлексивно-оценочный	Развитие способности будущих педагогов к рефлексии в квази-профессиональной деятельности в подготовке к осуществлению инклюзивного обучения	Обеспечение непрерывности и систематичности профессионального самосовершенствования и мониторинг профессиональной деятельности	– Коррекционные тренинги; – Экспериментальные площадки; – Сетевое взаимодействие; – Вебинары; – Научно-проекционные консультации; – Тьюторинг; Подготовка и презентация проектов	– Проектный метод; – Исследовательский метод	Сформированность рефлексии профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзивного образования
Результат: продуктивный и рефлексивный уровни готовности будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования					

им знаний и опыта. Когнитивная компетенция необходима для осуществления инклюзивного образования и реализуется в способности воспринимать, перерабатывать, хранить в памяти и воспроизводить важную информацию для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования.

Социальная компетенция – социальные навыки и обязанности, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе.

Психологическая компетенция – способность, которая координирует поведение в соответствии с профессиональным требованием в пределах организационной среды, что, в свою очередь, приносит желаемые результаты.

Функциональные компетенции – это необходимые требования к должности, в основе которых – выполняемые на рабочем месте функции и действия.

Диагностический блок модели подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования включает критерии, показатели, уровни, диагностические методики.

Сформированность показателей когнитивного критерия таких, как знания, необходимые для осуществления инклюзивного образования; знание и понимание специфики работы технологий и методик педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, проверяли с помощью диагностических методик: тесты по учебным дисциплинам; подбор методов, технологий для работы с лицами с ОВЗ.

Основным показателем коммуникативного критерия является сформированность субъектной позиции, которая предполагает:

– развитие коммуникативных навыков;

– эмоциональную устойчивость в межличностном взаимодействии;

– ориентацию на открытость и сотрудничество в процессе взаимодействия субъектов инклюзивного образования.

Проверка сформированности субъектной позиции была осуществлена с помощью таких диагностических методик, как методика диагностики коммуникативной социальной компетентности и методика организации взаимодействия. Сформированность показателей личностного критерия – интерактивная направленность и уровень личностной социализации; понимание проблем лиц с ОВЗ – проверялась с помощью методики диагностики интерак-тивной направленности личности (Е. Н. Щуров), модификация (Н. П. Фетискина) и анкетирования.

Показателями деятельностного критерия выступили: освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения; умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования; проектировать коррекционно-развивающую среду. Их сформированность проверяли в процессе решения проблемных ситуаций и проектирования коррекционно-развивающей среды.

На основе выделенных критериев и показателей были определены и охарактеризованы уровни готовности будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования: пороговый, базовый, продуктивный, рефлексивный.

Процессуальный блок построен поэтапно с отражением цели, организационно-педагогических условий, форм и методов работы, ожидаемого результата каждого этапа.

Так, целью информационно-пропедевтического этапа было осознание будущими педагогами значимости проблемы интеграции людей с ОВЗ в общество. Организационно-педагогическое условие, связанное с созданием эмоционально-благоприятной микросреды для реализации принципов инклюзии в образовательном процессе, соблюдалось в процессе использования таких форм работы, как заполнение социально-психологических и социально-педагогических карт, ролевые игры, индивидуальные и групповые консультации, просветительские тренинги, и методов работы: анализ документации, нормативно-правовой базы, игровой метод. Ожидаемым результатом работы первого этапа было развитие ценностного отношения будущих педагогов к инклюзивному образованию.

По завершении первого этапа переходили к реализации следующего – практико-деятельностного этапа работы. Целью этого эта-

па было развитие профессиональной компетентности будущих педагогов в области инклюзии. Организационно-педагогическое условие – реализация форм и методов социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью для оптимизации образовательного процесса – внедрялось с помощью таких форм работы: группы самопомощи, создание ситуации успеха, курсы повышения квалификации, семинары, дискуссии, круглые столы, и методов: метод «социальных проб», метод проблемного обучения, познавательный метод. Результатом работы второго этапа было развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в области инклюзии.

Третий этап – рефлексивно-оценочный – был направлен на развитие способности будущих педагогов к рефлексии в квазипрофессиональной деятельности в подготовке к осуществлению инклюзивного обучения. На третьем этапе реализовывалось организационно-педагогическое условие: обеспечение непрерывности и систематичности профессионального самосовершенствования и мониторинг профессиональной деятельности. Формами работы третьего этапа были: коррекционные тренинги, экспериментальные площадки, сетевое взаимодействие, вебинары, научно-проектные консультации, тьюторинг, подготовка и презентация проектов. Среди методов работы на данном этапе можно выделить проектный и исследовательский метод. Результатом работы третьего этапа было: сформированность рефлексии профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, в результате реализации модели наблюдали продуктивный и рефлексивный уровни готовности будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования. Эффективность разработанной модели напрямую зависела от целесообразности создания организационно-педагогических условий для ее реализации, а также выбора форм и методов работы.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования. Содержание работы, ее цели, методы и формы, а также критерии выявления уровня подготовки обучающихся структурированы в виде взаимосвязанных и последовательных блоков: целевого, методологического, содержательного, диагностического, процессуального, результативного.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционно-развивающая среда, профессиональная подготовка, компетенция.

SUMMARY

The article presents a model of training future teachers for the design of the correctional and developmental environment of inclusive education. The content of the work, its goals, methods and forms, as well as the criteria for identifying the level of training of students are structured in the form of interconnected and sequential blocks: target, methodological, substantive, diagnostic, procedural, effective.

Keywords: inclusive education, correctional and developmental environment, professional training, competence

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б. Б. Галиуллина С. Д. Особенности получения образовательных услуг в условиях инклюзивного обучения // Вестник УГУЭС. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – Уфа: Издательство: Уфимский государственный нефтяной технический университет. – 2015. – № 3 (13). – С. 25-30.

2. Богинская Ю. В. Условия обеспечения образовательной доступности вузов для студентов с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 8 (60). – С. 164-166.

3. Зубарева Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297-310.

4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

5. Медова Н. А. Инклюзивное образование: основные подходы, модели, технологии

формирования инклюзивного образования: монография. – Saarbrusken: LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 126 с.

6. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущих учителей технологии к работе в условиях инклюзивного образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – Краснодар: КубГАУ, 2011. – № 3. – С. 75-81.

7. Ямбург Е. А. Школа для всех. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

С. А. Голубева, Н. В. Чаркина

УДК 376

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Одной из проблем современного специального образования детей раннего возраста является вопрос раннего выявления нарушения речи у детей первых лет жизни. Несмотря на то, что в настоящее время в практику все больше входит ранняя диагностика отклонений развития у детей, к сожалению, на деле коррекция нарушений речевой деятельности в большинстве случаев начинается только в дошкольном возрасте (после 3–5 лет), когда уже сформирован стойкий патологический стереотип речевых нарушений. При этом оказывается упущенным сензитивный период развития психики и речи, который приходится на первые три года жизни ребенка.

В классической отечественной логопедии [6] задержка речевого развития (ЗРР) определяется как замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка (Л. С. Волкова, Н. С. Жукова).

Отечественные исследователи (Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова, М. Ф. Фомичева) также придерживаются точки зрения, согласно которой задержка речевого развития – понятие условное, представляет собой атипичное развитие речи, при котором отставание в развитии речевой функции во всех ее структурных компонентах (фонетике, лексике, грамматике), независимо от ее степени, носит временный характер и сравнительно легко ликвидируется при применении специально разработанной методики.

В настоящее время также распространен другой подход к пониманию сущности задержки речевого развития. Зачастую термин «задержка речевого развития» используется более широко и включает в себя различные нарушения речевого онтогенеза. Понятие «задержка речевого развития» чаще всего применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального онтогенеза у которых достаточно очевидны, однако тип речевого нарушения еще не выделен [4; 5]. Таким образом, задержка речевого развития может иметь как темповый, так и более глубокий, стойкий характер.

Следует отметить, что при любых ЗРР необходимы их раннее выявление, тщательное обследование и дифференциальная диагностика, поскольку именно эти факторы являются основой для выбора адекватных методов ранней реабилитации. Нужно отметить, что группа детей раннего возраста с ЗРР достаточно разнородна по своим проявлениям и уровню речевого развития. Целью нашего исследования было исследовать уровень речевого развития детей третьего года жизни с ЗРР.

Нами были отобраны и объединены в экспериментальную группу 15 детей раннего

возраста. В экспериментальную группу вошли 15 детей раннего возраста: 5 девочек, 11 мальчиков в возрасте от 2 лет 0 месяцев до 2 лет 5 месяцев, посещающих службу ранней помощи МБУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Городской образовательный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи города Орла». В контрольную группу были отобраны 15 детей раннего возраста, посещающих коррекционно-развивающие занятия в бюджетном учреждении Орловской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Орловский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»: 6 девочек, 9 мальчиков в возрасте от 2 лет 0 месяцев до 2 лет 5 месяцев. Проведению диагностики предшествовал анализ анамнестических сведений на основе информации, содержащейся в диагностических картах детей обеих групп. Были исследованы сведения о характере протекания пренатального и перинатального периодов развития ребенка, раннем психомоторном развитии, сведения о перенесенных заболеваниях, сведения о раннем речевом развитии ребенка и условиях его воспитания.

Уровень развития речи детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп диагностировался с использованием методики диагностики развития речи «Диагностика уровня психического развития детей от рождения до 3 лет» (авторы Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова). Результаты диагностического обследования фиксировались в протоколах обследования, которые заполнялись на каждого ребенка отдельно. В зависимости от общего количества баллов, набранных ребенком по результатам диагностических проб, у ребенка констатировался соответствующий уровень речевого развития.

Высокий уровень речевого развития (от 15 до 18 баллов).

Высокий уровень развития речи проявляется в высоких значениях всех параметров. Ребенок с хорошо развитой речью активно использует вербальные средства в общении со взрослым (спрашивает, комментирует, предлагает), хорошо понимает обращенную к нему речь и выполняет простые инструкции взрослого.

Средний уровень речевого развития (от 9 до 14 баллов).

Средний уровень речевого развития заключается в неравномерном развитии активной и пассивной речи. Такой ребенок может прекрасно понимать обращенную к нему речь взрослого, но редко способен использовать слова в общении или пользоваться «автономными», детскими словами типа «ав-ав», «ам-ам», «тррр» и т. п.

При среднем уровне развития речи ребенок выполняет простые инструкции взрослого (например, «дай куклу и мишку»), но делает это не всегда, в зависимости от расположения и привлекательности предметов.

Низкий уровень речевого развития (8 и менее баллов).

При низком уровне речевого развития ребенка большинство показателей оцениваются не более чем 1 баллом. Такой ребенок практически не разговаривает сам, не отвечает на просьбы и предложения взрослого и выполняет только самые элементарные инструкции.

На основании анализа имеющихся анамнестических сведений, было установлено, что у большинства детей обеих групп в анамнезе отмечается наличие неблагоприятных биологических и социальных факторов речевого развития. В пренатальном и перинатальном периодах развития детей (токсикозы 1 и 2 половины беременности, угрозы прерывания беременности у матерей, использование стимуляции родовой деятельности, оперативные роды). Раннее речевое развитие характеризуется отставанием от возрастной нормы речевого развития: позднее появление гуления, лепета, первых слов. В качестве неблагоприятного социального фактора речевого развития отмечается низкая речевая активность и невостребованность речи у детей, связанные с недостатками речевого воспитания детей со стороны взрослых.

По итогам проведенной диагностики нами были выявлены дети трех уровней речевого развития:

1. Дети с высоким уровнем речевого развития – в экспериментальной группе не выявлено ни одного ребенка, в контрольной группе – 2 ребенка (13 % от общего количества детей в группе). Аня К. и Лиза Г. почти не испытывали никаких затруднений при выполнении заданий. Все предложенные им задания девочки выполняли с интересом, были заинтересованы в их правильном выполнении, радовались похвале со стороны взрослого.

Объем пассивного словаря, уровень понимания речевой инструкции соответствует возрастной норме. Девочки легко вступали в контакт, внимательно слушали объяснения и вопросы взрослого, хорошо понимали обращенную к ним речь, верно понимали и правильно выполняли поручения и просьбы взрослого.

Также наблюдалось соответствие возрастной норме по уровню объема активного словаря. Дети практически всегда верно называли предметы и действия, изображенные на картинках. Использовали в речи существительные и глаголы категории единственного и множественного числа. Девочки правильно использовали в речи прилагательные, обозначающие величину (большой-маленький), цвет (красный, синий, желтый, зеленый). Однако девочки изредка ошибались в использовании предлогов. Так, при рассматривании картинок с изображением персонажей (птички, щенка) в разных пространственных положениях, обе девочки допускали ошибки при использовании предлогов «над» и «на».

Речь детей хорошо развита, они активно используют вербальные средства общения со взрослым. Девочки охотно отвечали на вопросы о себе: как зовут, с кем пришли, как зовут маму, с какими игрушками они любят играть, какие игрушки у них есть дома и т. д. Легко вовлекались в совместное обсуждение игрушек, предметных картинок. По ходу выполнения заданий Аня К. проявляла любознательность и активно обращалась с различными вопросами. Так, при проведении пробы «Совместное разглядывание картинок» при рассматривании картинок, на которых изображены действия детей, спрашивала: «А сьто есьт майчик? (А что ест мальчик?)», «Сьто девоська есует? (Что девочка рисует?)» и т. д. Лиза Г. в пробе «Совместная игра со взрослым» выступала с предложениями взрослому о том, с какими игрушками и как можно поиграть. Рассказывала о том, какие у нее дома есть игрушки, кто их ей подарил. Охотно отвечала на вопросы. При проведении пробы «Совместное разглядывание картинок» Лиза Г. комментировала рассматриваемые картинки. Так, при рассматривании изображений больших и маленьких машин, говорила «У папи еть класная масина. Вот такая. (У папы есть красная машина. Вот такая)». При рассматривании картинки с изображением девочки, которая гуляет, Лиза Г. сказала «Ме мама купит зетое патье. И подем гуять в пайк» (Мне мама купит желтое платье. И пойдем гулять в парк)».

2. Дети со средним уровнем речевого развития – в экспериментальной группе выявлено 9 детей (60 % от общего количества детей в группе), в контрольной – также 9 детей (60 % от общего количества детей в группе).

Часть детей данной категории легко вовлекалась взрослым в совместную деятельность (Карина А., Милана М., Сергей А., Ксюша О., Степан П., Дима Б.). Они охотно выполняли просьбы взрослого, проявляли активность при выполнении заданий. По итогам оценки результатов диагностических проб эти дети набирали достаточно большое количество баллов (от 12 до 14) в диапазоне баллов, установленного для среднего уровня речевого развития (от 9 до 14 баллов).

Другая часть детей не проявляла особого интереса к заданиям. Дети не слушали задания взрослого, на вопросы, обращенные к ним, реагировали только после их неоднократного повторения. Некоторые из них были излишне активны, импульсивны, расторможены, не могли удерживать внимание на предложенных заданиях, быстро теряли к ним интерес (Илья К., Арсений М., Даниил В.). Отдельные дети тяжело шли на кон-

такт, были пассивны, застенчивы, им требовалась постоянная стимулирующая помощь взрослого (Ксюша Л., Полина В., Глеб Л.).

У детей данной группы отмечается неравномерное развитие активной и пассивной речи.

Уровень понимания речи у данных детей соответствует норме или близок к норме. С заданиями дети справлялись частично. Так, большинство детей демонстрировали хороший уровень понимания речи взрослого, легко находили нужные предметы (игрушки, а также картинки с изображениями предметов и действий), выполняли действия, предложенные взрослым, однако с трудом понимали значение предлогов. Некоторые дети (Артем Т., Матвей Н., Артем Н., Илья К.) также испытывали затруднения в понимании слов, обозначающих признаки предмета и действия предмета, им требовалась помощь взрослого. Они были не уверены в показывании картинки по слову взрослого, брали то одну, то другую картинку, выразительно смотрели в глаза взрослому, ища подтверждения правильности выполнения своих действий, после нескольких неудачных попыток отказались от выполнения задания.

Активная речь детей была скудна, элементарна, малоразборчива. Зачастую дети пользовались «автономными», детскими словами, использовали звукоподражания.

Некоторые дети (Артем Т., Артем Н., Дима Б., Ксюша О., Матвей Н., Степан П., Карина А., Милана М., Сергей А.) самостоятельно произносили названия предметов: «кися», «котька», «котя» (кошка), «кука», «кукака» (кукла, куколка) и т.д.; названия признаков предметов: «каси», «кати» (красный); «си», «сини» (синий), «маки», «маники» (маленький) и т. д.; названия действий: «де», «дет» (идет), «пи», «пит», «сит» (спит) и т. д. и могли составить двухсловные предложения, например, «дай мятя» (дай мячик), «дека пит» (девочка спит), «мати пе» (мальчик).

Другие дети данной группы практически не пользовались активной речью, были в состоянии лишь повторять за взрослым отдельные слова (наиболее простые), а зачастую не произносили ни слова (Дима У., Ксюша Л.. Никита М., Арсений М., Глеб Л., Даниил В.)

Характерно, что практически все дети активно пользовались звукоподражаниями, а также мимикой и жестами. Так, при рассматривании картинок с изображениями животных на вопрос: «Кто это?» большинство детей пытались отвечать звукоподражанием, соответствующем голосу рассматриваемого животного. При рассматривании картинок, на которых персонажи (мальчики и девочки) выполняют определенные действия, на вопросы «Покажи, где девочка спит?», «Покажи, где мальчик идет?» дети часто пытались повторить действия звукоподражаниями или собственными действиями. Так, дети прикладывали руки к уху, закрывали глаза, когда их просили показать картинку, где девочка спит.

3. Дети с низким уровнем речевого развития – в экспериментальной группе выявлено 6 детей (40 % от общего количества детей в группе), в контрольной – 4 ребенка (27 % от общего количества детей в группе). Развитие речи детей данной группы значительно отстает от возрастной нормы. В данной группе детей наблюдалось отсутствие интереса к предложенным заданиям, некоторые дети проявляли речевой негативизм. Дети не могли сосредоточиться на задании, а также возникали значительные трудности в понимании речевой инструкции. Каждое предложенное задание вызывало у детей затруднения. Дети данной группы практически не разговаривают сами, не отвечают на просьбы и предложения взрослого и выполняют только самые элементарные инструкции. Результаты диагностики Рис 1.

Результаты диагностики графически представлены на рисунке 1.

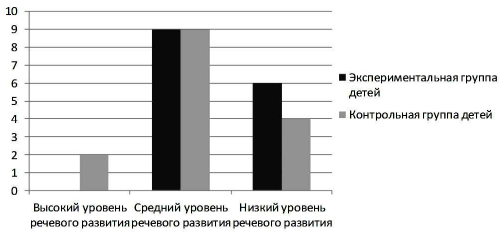


Рис. 1. Количественные результаты исследования уровня речевого развития детей 2–3 лет

Таким образом, анализ результатов диагностики позволил условно выделить три уровня речевого развития детей третьего года жизни, дать им качественную характеристику, а также зафиксировать их количественное распределение в контрольной и экспериментальной группах.

В современной научной литературе не существует единого понимания сущности задержки речевого развития. Данный термин понимается и трактуется исследователями неоднозначно. Так, понятие «задержка речевого развития» может пониматься как замедление темпа развития речи ребенка, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка, так применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, имеющих нарушения речевого онтогенеза, однако однозначно классифицировать речевое нарушения достаточно сложно.

К причинам возникновения задержек речевого развития можно отнести широкий спектр факторов, оказывающих влияние на течение речевого онтогенеза, в зависимости от характера которых можно выделить функциональные и органические ЗРР.

Вне зависимости от причин возникновения ЗРР особую значимость приобретает оказание своевременной и качественной коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста, имеющим задержку в речевом развитии.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития речи у детей раннего возраста с задержкой развития речи. Актуальность данного вопроса связана с увеличением числа детей, имеющих проблемы в развитии речи уже на первых годах жизни. Представлен краткий обзор литературы по проблеме терминологии задержки речевого развития. Авторы статьи отмечают, что группа детей раннего возраста, отнесенных к детям с задержкой речевого развития, разнородна по своим проявлениям. Это подтверждается проведенным исследованием уровня развития речи детей раннего возраста, занимающихся в службе ранней помощи и посещающих коррекционно-развивающие занятия.

Ключевые слова: речь, дети, ранний возраст, задержка речевого развития, уровни развития речи.

SUMMARY

The article deals with the problem of speech development in young children with mental retardation. The relevance of this issue is associated with an increase in the number of children with problems in the development of speech in the first years of life. A brief review of the literature on the problem of speech delay terminology is presented. The authors note that the group of young children referred to children with delayed speech development is heterogeneous in its manifestations. This is confirmed by a study of the speech development level of children of early age engaged in the service of the early help and attend remedial educational classes.

Key words: speech, children, early age, delayed speech development, levels of speech development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушинская Е. А. Задержка речевого развития: новый взгляд на проблему речевого развития малыша // Новый университет. Серия: актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2014. – № 10 (43). – С. 27–34.

2. Гаркуша Ю. Ф. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 286 с.

3. Голубева С. А., Чаркина Н. В. К вопросу о выявлении задержки речевого развития у детей раннего возраста // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методический сборник по материалам Международного симпозиума, 23–26 августа 2018 г. / под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А. Набоковой, Е. Л. Черкасовой. – М., 2018. – С. 113–115.

4. Громова О. Е. Задержка речевого развития дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 26–32.

5. Громова О. Е. Норма и задержка речевого развития у детей // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 66–69.

6. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2003. – 320 с.

7. Карелина И. Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза [Электронный ресурс] // Специальное образование. – 2015. – № 11. – С. 149–156. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-zaderzhek-rechevogo-razvitiya-razlichnogo-geneza (дата обращения: 7.08.2019).

8. Покровская Ю. А. Современное понимание термина «Задержка речевого развития» в отечественной логопедии // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методический сборник по материалам Международного симпозиума, 23–26 августа 2018 г. / под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А Набоковой, Е. Л. Черкасовой. – М., 2018. – С. 245–249.

9. Шереметьева Е. В. Педагогические подходы к выявлению задержки речевого развития в раннем возрасте // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 156–161.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



Л. Н. Давыдова, М. А. Фирсова, К. Н. Фирсов

УДК 378

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТНИ, СОДЕРЖАНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Проблема агрессивного поведения человека уже на протяжении века представляет значительный интерес для исследователей разных областей научных знаний. Исследуя сущность и содержание понятия «агрессивное поведение», мы обнаружили сложность определения составляющих его частей. Для более полного рассмотрения данного феномена необходим теоретико-методологический анализ базовых терминов, составляющих его основу. Появляется логиическая необходимость исследования сущностной характеристики содержания таких основных понятий, как «поведение», «агрессия», «агрессивное поведение». Выяснение содержательного смысла указанных понятий позволит дополнить смысловым содержанием современное представление об агрессивном поведении личности.

Значение необходимости данного анализа в том, что он подведет к обоснованию приоритетов рассматриваемых понятий, на основе которых можно будет анализировать (рассматривать) их в контексте личностно ориентированного подхода в образовании. Цель данной статьи состоит в определении содержания понятия «агрессивное поведение личности». Определить понятие – это значит раскрыть его содержание, выделив совокупность существенных признаков. Полагаем, что изначально определение исследуемого феномена может быть представлено через родовое понятие, то есть подведение определяемого понятия под более широкое понятие. Поскольку родовым понятием агрессивного поведения является понятие «поведение», то видовым выступает понятие «агрессивное», происходящее от слова «агрессия».

Учитывая, что агрессивное поведение является, прежде всего, формой социального поведения личности, следовательно, ему присущи все основные свойства человеческого поведения, с рассмотрения этих понятий мы и начнем анализ. А далее рассмотрим его через видовое понятие как более узкое, с целью определения его специфических особенностей.

Анализ научной литературы, в которой рассматривается сущность понятия «поведение» показал, что данный термин широко используется для обозначения вида и уровня активности человека наряду с такими ее проявлениями, как деятельность, созерцание, познание, общение. Следует подчеркнуть, что развитие научных представлений о поведении человека наблюдается в период становления теории бихевиоризма в психологии. Первоначально бихевиористы под поведением понимали любые внешне наблюдаемые реакции индивида (двигательные, вегетативные, речевые), функционирующие по схеме «стимул–реакция» [4].

По мере накопления эмпирических данных знание (понимание) о человеческом поведении углублялось, и современное понимание понятия «поведение» стало выходить далеко за рамки совокупности реакций на внешний стимул.

Согласно справочно-энциклопедической литературе, в которой раскрывается исследуемое понятие, поведение трактуется как образ жизни, характер поступков и действий, то есть основой поведения считается совокупность внешних действий [9].

Весьма значимо, что поведение рассматривается как социально обусловленная деятельность, в которой своеобразие совокупности действий зависит от направленности взаимоотношений членов микросоциума.

С нашей точки зрения, существенно, что психологи рассматривают поведение как процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, имеющий форму преимущественно внешних действий и поступков [4; 5].

В контексте проводимого исследования весьма значимо рассмотреть поведение как процесс. Естественно, при этом возникает необходимость обратиться к толкованию научной категории «процесс» в философии.

Процесс как категория философского дискурса характеризуется совокупностью последовательно взаимосвязанных (обратимых или необратимых), но различных по времени (непродолжительных и длительных) изменений (спонтанных и управляемых, самоорганизованных и организованных), результатом которых является изменение [6].

В других словарно-энциклопедических источниках определение понятия «процесс» базируется на философском понимании с некоторой лаконичной корректировкой и раскрывается как совокупность последовательных действий для достижения какой-либо цели, результата [3].

Подобная трактовка встречается и в другой справочной литературе, которая представляет процесс в виде последовательных изменений ряда состояний определенного явления в жизни и в мышлении, что приводит к его качественному изменению и переходу в другое состояние. Акцент делается на то, что последовательная смена состояний, тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, определяет непрерывное единое движение.

Проанализировав определение содержания понятия «процесс» в разных источниках философии и социальных наук, мы пришли к следующему заключению. Процесс рассматривается как последовательность состояния систем, определяющая взаимосвязь стадий их изменения или развития в ходе человеческой деятельности, порождающей различные результаты. Понятие «процесс» акцентирует момент направленности в изменении объектов и момент временности. Отсюда следует, что в деятельности человека процесс подчеркивает подчиненность пространственной распределенности и организованности, то есть ее временному развертыванию и организованности на достижение целей и результатов.

На основе теоретического анализа сущности и содержания исследуемых выше научных категорий под термином «поведение» мы понимаем процесс, в основе которого лежит деятельность, имеющая форму внешних действий и поступков, направленная на взаимодействия личности с объектами и субъектами, опосредованная индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, приносящая ожидаемый запланированный результат.

Полагаем, что рассмотренные характеристики родового понятия «поведение» являются общими и распространяются на такую его разновидность, как агрессивное поведение личности.

При изучении научной литературы с целью определения видового понятия «агрессивное поведение» мы выявили, что понятие «агрессия» трактуется неоднозначно.

Несмотря на большой интерес к изучаемому феномену «агрессия» как среди зарубежных, так и среди отечественных специалистов, а также увеличивающееся количество теоретических и экспериментальных исследований в этой области, необходимо проведение теоретико-методологического анализа его содержания с целью выявления специфических признаков агрессивного поведения.

На наш взгляд, необходимость терминологической дифференциации изучаемой категории обусловлена, с одной стороны, многообразием видов, форм и широким спектром проявления агрессии, а с другой – отсутствием однозначного обоснования их психологических корней.

Феномен агрессии, ее формы, виды, причины возникновения исследовались многими зарубежными и отечественными учеными. Наиболее известные и значимые результаты

были получены такими учеными, как З.Фрейд, Э. Фромм, Д. Доллард, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Р. Арме, А. Бандура, К. Лоренц, Н. Тинберген, Л. Я. Дорфман, С. Н. Ениколопова, Е. П. Ильин, А. А. Реан, Д. Ричардсон, И. А. Фурманов, А. Налчаджан, а также многими другими, которые стали катализаторами сотен новых исследований.

Изучение научной литературы по данной проблеме показало, что существует большое разнообразие толкований агрессии при разных научных подходах к ее объяснению. Зарубежные и отечественные исследователи под агрессией подразумевают, с одной стороны, нападение, атакующие действия, угрозы, оскорбления, насилие, жестокость [2; 10]. С другой стороны, агрессию отождествляют с напористостью, спортивной злостью, сопротивлением доминированию, самоутверждением [1; 7].

Есть авторы, которые под агрессией подразумевают агрессивные импульсы и считают их одним из условий активности и адаптации личности [1; 8; 10].

Заметим, что при широком диапазоне толкований агрессии практически все авторы сходятся во мнении, что агрессия сопряжена с нанесением вреда, направленного против других или себя. Однако при этом выделяется разное основание: форма, цель, причина, сила, направленность, что порождает многообразие классификаций. В настоящее время имеются различные теории, определяющие подходы к выделению видов агрессии и вкладывающие разные основания для их определений.

К сожалению, не сложилось единого мнения (единодушия) в трактовке понятия «агрессия». Различные направления исследований, а также условия, в которых они проводятся, обусловливают разносторонний подход и многозначность в понимании данного термина, каждый раз наделяя его в зависимости от контекста исследования конкретным специфическим содержательным наполнением.

На основе представленного выше анализа можно сделать следующий вывод. Совершенно очевидно, что понятие «агрессия» многогранно по смысловой сущности. Ввиду сложности и многогранности феномена агрессии на сегодняшний день авторы дают дифференцированные определения, которые могли бы отразить сущность данного явления. Таким образом, определение агрессии дается под ее конкретный вид, и отсутствует определение, которое можно было бы применить к различным ее формам и видам. Итак, в своем исследовании мы будем придерживаться общепринятого понимания ее сущности: агрессия выражается в поведении, направленном на нанесение вреда, ущерба другому как физического, так и морального, и психологического.

Изучение научной литературы и теоретико-методологический анализ показали, что разным аспектам проблемы агрессивного поведения человека посвящено значительное количество исследований отечественных и зарубежных ученых. Поскольку исследования феномена агрессии имеют разноплановый характер, ученые рассматривают агрессивное поведение с различных точек зрения, обозначая дуализм агрессивного поведения.

Рассмотрим, как представлено понятие «агрессивное поведение» в научной литературе. С этой целью обратимся к исследованиям ученых, изучающих различные аспекты проблемы агрессивного поведения человека.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что чаще отмечается деструктивный характер агрессивного поведения, поскольку социально опасные проявления объясняются в большинстве случаев агрессией и агрессивностью, наполняя их лишь отрицательным смыслом. Это привело к снижению значимости или порой вообще к отрицанию социально одобряемой агрессии.

На наш взгляд, представляется, что для обоснования дуализма агрессивного поведения значимым являются мотивы, цели, причины и условия, обеспечивающие проявления агрессивных реакций.

Сравнительный анализ подходов к пониманию сущности агрессии различными

авторами приводит нас к выводу о существовании полярности взглядов. Одна позиция исследователей (Л. Берковец, Р. Бэрон и др.) принимает направленность агрессии как намерение враждебности, причинение вреда и угрозы с использованием насилия. Другая позиция исследователей (Т. В. Левкова, В. Маслоу, З. Фрейд и др.) придерживается противоположных взглядов и связывает агрессию со справедливым негодованием, смелостью, решительностью, силой воли и даже со «спортивной злостью».

Так, Э. Фромм, рассматривая агрессивное поведение с позиции конструктивности, обосновывает его как защитное поведение, псевдоагрессию и поведение, изначально не мотивированное нанесением вреда. По мнению исследователя, данный вид агрессии является филогенетически адаптивным механизмом перед лицом непосредственной угрозы [1].

Л. Берковиц рассматривал агрессивное поведение как поведение физическое или символическое, мотивированное намерением причинить вред кому-то другому [2].

А. Налчаджян выделяет два аспекта агрессивного поведения: внутренний мотивационный аспект, в который кроме мотива и цели агрессивных действий входят также чувства и эмоции, приводящие к агрессивным действиям, определяющие их длительность, интенсивность и разрушительную силу; внешний, или поведенческий аспект, под которым подразумеваются различные агрессивные действия, в том числе речевые [8].

С целью выявления частоты повторяемости признаков агрессивного поведения был проведен контент-анализ содержания определений, данных разными авторами. На основании контент-анализа было выявлено следующее: в определениях авторов не полностью отражаются сущностные признаки агрессивного поведения, а лишь встречаются некоторые их частные наборы. Заметим, что отсутствует определение, включающее все его признаки. Ко всему добавим, что содержание агрессивного поведения определяется не одним, а целой серией усложняющихся определений, при этом каждое последующее обогащает конкретное содержание первоначального. Нами отмечено, что многообразие определений понятий, связанных с агрессией, которые дают современные авторы, несет классическое «клише» и тянется неким «шлейфом» из одного исследования в другое, оттягивающим и утяжеляющим текст научного эссе.

Учитывая обобщенное определение, данное Е. П. Ильиным, по мнению которого агрессивное поведение – это осознанное, намеренное воздействие на живой субъект или неживой объект, причиняющее реальный вред с целью изменения его статуса, существующего положения дел, включая физическое и психическое состояние, мы дополняем содержание данного понятия. Считаем, что сформулированное нами определение понятия «агрессивное поведение личности» неким образом кристаллизуется, приобретает интегрированный характер и рассматривается следующим образом [5].

Агрессивное поведение нами рассматривается как процесс, в основе которого лежит деятельность, представляющая совокупность последовательных действий, активизирующихся внешними и внутренними стимулами и эмоциональным состоянием после когнитивной переработки восприятия информации или события, направленных на взаимодействие с субъектами (объектами), наносящих некоторый вред во временном развертывании ситуации, обеспечивающих достижение ожидаемого социально одобряемого результата, представляющего ценность для личности.

На основе сравнительно-теоретического анализа положений различных теорий агрессии можно сделать следующий вывод. Центральное место в теориях занимает положение о том, что агрессия имеет биологические корни происхождения и является средством преимущественно инстинктивных, врожденных факторов. Это говорит о том, что агрессивные проявления почти невозможно устранить.

Поскольку определение понятия предполагает выделение существенных признаков явления, то целесообразно выделить спе-

цифические особенности агрессивного поведения личности, которые помогут отличить его от других феноменов, а также при необходимости констатировать его наличие и динамику у конкретного человека. *Во-первых*, агрессивное поведение личности – это форма социального поведения, которое направленно на нанесение физического, а также морального вреда и ущерба окружающим (в том числе и себе). Такое поведение тождественно агрессии, проявляющейся в разных ее видах. *Во-вторых*, агрессивному поведению присущ дуализм, который имеет деструктивную и инструментальную направленность. Деструктивные проявления вызывают негативную оценку со стороны других людей и общества в целом. Данная специфическая особенность означает, что агрессивное поведение является разрушительным в зависимости от формы (деструктивным или аутодеструктивным). Инструментальная направленность как полярная особенность позволяет использовать его как инструмент для достижения одобряемых целей и изменений. *В-третьих*, агрессивное поведение имеет биосоциальную основу и характерно представителям человеческого общества. Искоренение агрессивного поведения как явления вряд ли возможно. Более того, указанная выше инструментальная агрессия нормальна и полезна для общества, поскольку стимулирует позитивные изменения ситуаций. Специфическая особенность агрессивного поведения усматривается в том, что агрессивному поведению можно научить, если есть образец для подражания. При этом можно научить осуществлять самоконтроль агрессивного поведения. *В-четвертых*, агрессивное поведение имеет выраженное индивидуальное, возрастное и гендерное своеобразие. Одни и те же проявления агрессивного поведения поразному проявляются у различных людей и в разном возрасте. Агрессивное поведение может быть чрезвычайно разнообразным по мотивам и силе проявления действий. Полагаем, что полученные результаты, проведенного нами теоретико-методологического анализа сущности и научных положений различных теорий, раскрывающих содержание и особенности агрессивного поведения личности, могут являться основанием для дальнейших исследований, направленных на выявление структурно-содержательных характеристик агрессивного поведения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема агрессивного поведения, анализируются и обобщаются результаты отечественных и зарубежных исследований данного понятия. Приводится авторская трактовка агрессивного поведения как процесса, в основе которого лежит деятельность, представляющая совокупность последовательных действий, активизирующихся внешними и внутренними стимулами и эмоциональным состоянием после когнитивной переработки восприятия информации или события, направленных на взаимодействие с субъектами (объектами), наносящих некоторый вред во временном развертывании ситуации, обеспечивающих достижение ожидаемого социально одобряемого результата, представляющего ценность для личности.

Ключевые слова: поведение, процесс, агрессивное поведение, особенности агрессивного поведения личности.

SUMMARY

The article considers the problem of aggressive behavior, analyzes and summarizes the results of domestic and foreign studies of this concept. The author's interpretation of «aggressive behavior» as a process based on an activity representing a set of sequential actions activated by external and internal stimuli and an emotional state after cognitive processing of information perception or events aimed at interacting with subjects (objects) that cause some harm in the temporary deployment of a situation that ensures the achievement of the expected socially approved result of value to the individual.

Key words: behavior, process, aggressive behavior, features of aggressive personality behavior.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов П. В. Эрих Фромм о человеческой агрессивности и деструктивности: опыт

философско-антропологического анализа // Вестник МГУКИ. – 6 (50) ноябрь-декабрь 2012. – С. 56–61.

2. Берковиц Л. Агрессия, причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 387 с.

3. Большой энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – М.; СПб.: Норинт, 2002. – 702 с.

4. Давлетбаева З. К. Теоретические взгляды зарубежных авторов на понятие «поведение» // Сибирский педагогический журнал. – № 10. – 2010. – С. 249–258.

5. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер; 2014. – 368 с.

6. История и философия науки: Учебное пособие для магистров и аспирантов факультета географии и геоэкологии. – СПб., 2010. – 152 с.

7. Маркелов И. П. Проблема агрессивного поведения в спорте // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2017. – Т. 2. – № 2. – С. 121–125.

8. Налчаджян А. Агрессивность человека. – СПб.: Питер, 2007. – 736 с.

9. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

10. Isberg L. Anger, Aggressive Behavior, and Athletic Performance // Emotions in Sport / Ed. by Y. L. Hanin. – Champaign, IL, 2000.

Г. Н. Жулина, Л. М. Романова

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПРАВОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Фундамент межличностных отношений продолжает закладываться и институционально определяться в подростковом возрасте, впоследствии определяя поведение человека на протяжении всей взрослой жизни. Именно через призму межличностных отношений происходит восприятие окружающего мира, осознание норм и ценностей общества. На протяжении всей жизни человек нуждается в принятии его другими, в позитивной оценке и отношении к себе, особо эта потребность актуализируется для личности в подростковом возрасте.

Отношения со сверстниками являются важным компонентом в психическом развитии подростка – это неоспоримый факт, доказанный современными исследованиями. Становление личности подростка, в том числе с делинквентным поведением, происходит под влиянием сверстников, поскольку они определяют формирование и развитие его коммуникативных навыков. Межличностные отношения выстраиваются исходя из средств общения, во время которого сверстники обмениваются мыслями, чувствами и интересами.

В отечественной научной литературе делинквентное поведение рассматривается в контексте социальной активности, связанной с нарушением норм, влекущих за собой уголовное наказание. Поэтому основным кри-

терием делинквентного поведения выступают уголовные правонарушения [5].

В. Д. Менделевич выделяет пять типов поведения, включающих в себя и клиническое проявление отклонений от нормы: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, патопсихологическое, на базе гиперспособностей [6].

Н. А. Старкова рассматривает делинквентное поведение как форму девиантного поведения. По мнению автора, делинквентное поведение регулируется преимущественно правовыми нормами, является одной из наиболее опасных форм девиаций, т. к. угрожает общественному порядку [10, с. 730].

М. А. Чуносов считает, что формирование делинквентного поведения подростков происходит в результате действия причин, а не факторов, и подразделяет последние на социально-психологические и социально-педагогические [11].

В. С. Мухина, изучая подростков-делинквентов, считает, что большинство из них выросли в асоциальных семьях, в семьях с неблагоприятным психологическим климатом [7].

Отечественный криминолог А. И. Долгова предлагает типологию подростков-делинквентов, совершивших правонарушения:

– *последовательно-криминальный тип* обусловлен установками и ценностями субъекта;

– *ситуативно-криминогенный тип* связан с неблагоприятной ситуацией;

– *ситуативный тип* возникает не по вине индивида [2].

Непременным условием социализации подростка является его общение со сверстниками, которое складывается в общеобразовательной школе и в различных неформальных подростковых объединениях. К большинству негативно направленных объединений подростков примыкают делинквенты, и принадлежность к той или иной группе играет существенную роль в характере специфике межличностных отношений делинквентов со сверстниками.

Проблема межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков актуальна в современных реалиях нашего общества. Ситуация развития современного российского общества характеризуется ростом количества делинквентных подростков: так, по данным ГИАЦ МВД России 2017–2019 гг. охарактеризовались ростом уличной преступности несовершеннолетних на 3,9 %.

Стержневым показателем формирования межличностных отношений подростков со сверстниками в аспекте делинквентного поведения является отношение к людям, сверстникам и самим себе. Межличностные отношения подростков-делинквентов со сверстниками условно можно разделить на два вида: взаимоотношения делинквентов друг с другом; взаимоотношения делинквентов со сверстниками. Первый вид взаимоотношений будет строиться на схожих интересах, потребностях, познаниях, идентичных формах поведения и не вызовет проблем в общении; второй вид отношений будет характеризоваться проблемами в межличностном общении. При взаимодействии делинквентов друг с другом происходит процесс отрицательной социализации, т. е. отношения друг с другом основываются на негативных установках, идет процесс взаимообмена и стандартизации негативных черт характера. Такое взаимно негативное влияние будет иметь место при межличностных отношениях делинквентов друг с другом, и данная форма поведения будет отсутствовать со сверстниками с нормативно-положительными свойствами по причине их невключенности в негативную социальную среду, в которой проживают и которую поддерживают делинквенты. Межличностные отношения делинквентов друг с другом в формальных и неформальных группах сверстников характеризуются близостью их друг к другу по интересам, жизненным установкам, которые устойчивы на данный период развития личности и характеризуются успешной совместной деятельностью. У делинквентов при построении межличностных отношений со сверстниками отсутствует чувство ответственности, дружелюбие, уважение и доверие к окружающим. У большинства делинквентных подростков обнаруживается низкий

уровень сформированности межличностных отношений, и они нуждаются в формировании эффективной внутриличностной системы взаимодействия со сверстниками [8]. Для данной категории подростков характерны неадекватность реакций во взаимоотношении с окружающими, противоречивость в действиях и поступках [4].

Делинквентные подростки испытывают большие трудности при выстраивании межличностных отношений со сверстниками в силу определенных институциональных проблем на личностном уровне. Межличностное общение подростков всегда вызывает определенные трудности взаимодействия, тем более делинквентные подростки в межличностном взаимодействии характеризуются такими качествами, как агрессивность, отчужденность, немотивированная готовность к насилию, отсутствие доверия, эмпатии, осознанное дистанцирование себя от нормативной среды сверстников [3]. Все это определяет необходимость организации психолого-педагогического сопровождения делинквентных подростков.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как метод, обеспечивающий создание «адресных» условий, способствующих принятию решения субъектом сопровождения оптимальных для себя вариантов жизненного выбора, оптимально благополучного пути развития. Сопровождение межличностных отношений подростков продолжает оставаться стержневой проблемой психологической и правовой науки [1].

Психолого-педагогическое сопровождение межличностных отношений подростков включает следующие направления: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, профилактическое, (М. Р. Битянова, Э. М. Александровская О. С. Газман и др.). Психолого-педагогическое сопровождение межличностных отношений делинквентных подростков направлено на формирование у них навыков и умений конструктивного общения, безопасного для себя и других, расфокусирования и освобождения от приобретенных негативных, разрушительных переживаний.

Делинквентные подростки, помимо психолого-педагогического сопровождения межличностных отношений со сверстниками, нуждаются в правовом сопровождении. Оно представляется в виде целенаправленной и систематической деятельности специальных субъектов с подростками-делинквентами, служащей для формирования правовой базы, с целью реализации полученных правовых знаний для всестороннего и полного развития личности подростка и как системы превенции и предотвращения совершения ими правонарушений. Правовое сопровождение межличностных отношений определяется конституциональной характеристикой прав и свобод человека и гражданина [1].

При всем многообразии психолого-педагогической литературы по проблеме межличностных отношений подростков остаются пробелы в изучении межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков. Организация психолого-педагогического и правового сопровождения межличностных отношений со сверстниками обусловлена необходимостью формирования и развития системообразующих навыков построения межличностных отношений.

Обеспечение всестороннего развития подростка как субъекта межличностных отношений возможно при создании соответствующих психолого-педагогических условий, а именно разработки и реализации развивающих программ и мероприятий. Необходимо провести работу, направленную на создание социально-психологических и правовых факторов, которые будут ориентированы на формирование и развитие полноправной и позитивной личности подростка.

Целью исследования явилось изучение особенностей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков и проектирование психолого-педагогической программы сопровождения делинквентных подростков. Мы предположили, что существуют различия показателей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков и подростков контрольной груп-

пы, а также существуют особенности взаимосвязи показателей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков и подростков контрольной группы.

В соответствии с целью исследования были поставлены задачи исследования:

1. Изучить особенности межличностных отношений подростков со сверстниками.

2. Сравнить показатели межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков и подростков контрольной группы.

3. Проанализировать особенности взаимосвязи показателей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков и подростков контрольной группы.

4. Разработать проект программы психолого-педагогического и правового сопровождения межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков.

База исследования: ГБУСОН РО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетнихг. Ростов-на-Дону», МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону.

В нашем исследовании принимали участие 80 подростков в возрасте 14–15 лет, из них 40 подростков контрольной группы (проживающих в полных семьях со средним доходом, посещающих 2 и более секции и т. д.) и 40 делинквентных подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

Правонарушения, которые совершали подростки, по данным нашего исследования распределились следующим образом (таб. 1).

Таблица 1

Правонарушения подростков (в %)

Правонарушения	Количество чел	%
Кражи (еда, деньги, велосипеды, скейты)	10	25
Насилие, жестокость, оскорбления, побои в отношении сверстников	19	47,5
Угон транспортных средств (авто, мопеды)	3	7,5
Вымогательство (телефоны, ценности)	8	20
Всего	40	100

В таблице 1 отчетливо просматривается тенденция насильственной направленности межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков, которая составляет 47,5 %. Данное обстоятельство может объясняться общим ростом насилия в обществе, семье, а делинквентные подростки всего лишь копируют деструктивные формы поведения. Кражи и вымогательства составляют 25 % и 20 % соответственно, это объясняется неумением подростков контролировать себя, причинами этого может быть желание пережить острые ощущения, удовлетворить сиюминутные, импульсивные потребности в обладании той или иной вещи.

По характеру совершенных правонарушений выборка делинквентных подростков может быть представлена следующим образом: бродяжничество и попрошайничество – 87 %, кражи еды – 13 %. Таким образом, из приведенных данных прослеживается тенденция у делинквентных несовершеннолетних к бродяжничеству и попрошайничеству. Мы считаем, что данная тенденция обусловлена негативной внутрисемейной обстановкой, конфликтностью и педагогической некомпетентностью взрослых членов семьи.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе проведено эмпирическое исследование особенностей межличностных отношений подростков со сверстниками. Межличностные отношения имеют качественную характеристику, так как являются результатом взаимодействия, которое выражается в виде конструктивных или деструктивных отношений, толерантных или интолерантных отношений, гуманных или негуманных отношений. Отношения характеризуются направленностью, модальностью, валентностью, интенсивностью, осознанностью, дифференцированностью, сложностью, адекватностью понимания, когнитивным отождествлением между субъектами взаимодействия, уровнем развития, широтой и прочими параметрами. Мы использовали блок методик, диагностирующих интенсивность и модальность межличностных

отношений подростков: «Шкала доброжелательности» Кэмпбелла; «шкала враждебностей» Кука-Медлей; «Шкала доверия» Розенберга; «Шкала принятия других» Фейя; «Шкала поиска острых ощущений, или что вы хотите от жизни» М. Цукерман; «Шкала манипулятивного отношения» Банта. На втором этапе полученные на основе проведения методик данные использовались для дальнейшей статистической обработки. Для подтверждения гипотез данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты статистической обработке с использованием пакета компьютерной программы Statistica 13.3. Для статистической проверки был использован метод изучения достоверности различий изучаемых переменных (критерий Манна-Уитни), и метод корреляционного анализа (критерий Спирмена). На третьем этапе был разработан проект программы психолого-педагогического и правового сопровождения межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков.

Результаты проведенного исследования:

1. У делинквентных подростков преобладает низкий уровень доверия, у подростков контрольной группы – средний уровень доверия. Деформации доверительного общения с окружающими происходят в силу того, что основные условия возникновения доверия в межличностном общении раздробляются или «расщепляются», и доверие не выступает как целостное явление. Статистический анализ показал, что подростки контрольной группы обладают более высокими показателями доверия, чем делинквентные подростки (p=0,0001).

2. У делинквентных подростков выявлен высокий и средний уровень цинизма, у подростков контрольной группы – низкий уровень цинизма. Очевидно, цинизм выступает защитной реакцией подростка на окружающие его негативные условия. Статистический анализ показал, что делинквентные подростки обладают более высокими показателями цинизма, чем подростки контрольной группы (p=0,0001).

3. У делинквентных подростков доминирует высокий уровень враждебности, у подростков контрольной группы – низкий. Очевидно, враждебность является защитной реакцией подростка на окружающие его негативные условия. Статистический анализ показал, что делинквентные подростки обладают более высокими показателями враждебности, чем подростки контрольной группы (p=0,0001).

4. У делинквентных подростков преобладает высокий уровень агрессивности, у подростков контрольной группы – низкий уровень агрессивности. Очевидно, агрессивность является проявлением потребности в самозащите от мнимых врагов. Статистический анализ показал, что делинквентные подростки обладают более высокими показателями агрессивности, чем подростки контрольной группы (p=0,0001).

5. У делинквентных подростков выявлен низкий уровень принятия других, у подростков контрольной группы – высокий уровень принятия других. Мы полагаем, что принятие других делинкветными подростками имеет жестко-избирательную направленность. Низкие показатели «принятия других» у делинквентных подростков могут быть связаны с отсутствием общих со сверстниками жизненных интересов и планов на будущее. Статистический анализ показал, что подростки контрольной группы обладают более высоким показателем принятия других, чем делинквентные подростки (p=0,0001).

6. У делинквентных подростков доминирует высокий уровень потребности в острых ощущениях, у подростков контрольной группы – низкий уровень потребности в острых ощущениях. Делинквентные подростки ориентированы на получение острых ощущений при совершении деликтов, правонарушений и преступлений, что, очевидно, является стимулом для жизни и выбора саморазрушающего образа жизни. Статистический анализ показал, что делинквентные подростки обладают более высокими показателями потребности в острых ощущениях, чем подростки контрольной группы (p=0,0001).

7. У делинквентных подростков преобладает высокий уровень манипулятивного

отношения, у подростков контрольной группы – низкий уровень манипулятивного отношения. По нашему мнению, причины выбора манипуляционных форм поведения у делинквентных коренятся в особенностях общения, начиная, прежде всего, с семейной составляющей. Статистический анализ показал, что делинквентные подростки обладают более высокими показателями манипулятивного отношения, чем подростки контрольной группы (p=0,0001).

8. Выявлены значимые положительные и отрицательные корреляционные взаимосвязи показателей межличностных отношений у делинквентных подростков: показатели агрессивности положительно взаимосвязаны с показателями враждебности (r=0,322, при p=0,043); показатели доверия отрицательно взаимосвязаны с показателями манипулятивного отношения (r=-0,313, при p=0,049).

9. Выявлены значимые положительные и отрицательные корреляционные взаимосвязи показателей межличностных отношений у подростков контрольной группы: показатели агрессивности отрицательно взаимосвязаны с показателями принятия других (r=-0,313, при p=0,049); показатели агрессивности положительно взаимосвязаны с показателями поиска острых ощущений (r=0,342, при p=0,031); показатели враждебности положительно взаимосвязаны с показателями манипулятивного отношения (r=0,336, при p=0,034); показатели враждебности отрицательно взаимосвязаны с показателями принятия других (r=-0,372, при p=0,018); показатели принятия других отрицательно взаимосвязаны с показателями манипулятивного отношения (r=-0,359, при p=0,023).

Таким образом, гипотеза о том, что существуют различия показателей межличностнтых отношений со сверстниками делинквентных подростков и подростков контрольной группы, подтвердилась. Гипотеза о том, что существуют особенности взаимосвязи показателей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков и подростков контрольной группы, также нашла свое подтверждение. Результаты проведенного эмпирического исследования послужили основанием для разработки психолого-педагогической программы.

На следующем этапе был разработан проект программы психолого-педагогического и правового сопровождения межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков. *Цель программы:* гармонизация межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков. *Задачи программы:* 1. Создать благоприятный психологический климат в коллективе со сверстниками делинквентных подростков. 2. Подготовить условия для понимания важности и значимости понятий «дружба», «доверие», «доброжелательность», «принятие других» у делинквентных подростков. Формирование базового доверия к миру, обретение состояний психоэмоционального комфорта и расслабления. 3. Сформировать и развить рефлексивные способности, связанные с осознанием собственных ценностных категорий: чувств, мыслей, потребностей; принятие на себя ответственности за все свои поступки и действия. 4. Определить и выработать способности, образцы поведения, связанные с умением строить дружеские отношения, основанные на доверии, принятии и безопасности.

Субъектами программы, реализующими последовательную развивающую деятельность, которая позволяет добиваться результативности в достижении поставленной цели, являются, с одной стороны, педагог-психолог, с другой стороны, делинквентные подростки – участники развивающих занятий. В качестве экспертов привлекаются родители, опекуны, педагоги, сотрудники правоохранительных органов. Объектом развивающего воздействия являются межличностные отношения со сверстниками делинквентных подростков.

Срок реализации программы: 2–4 месяца. Содержание программы предполагает организацию и реализацию двух блоков: диагностического и коррекционно-развивающего. 1. *Диагностический Блок.* Цель – изучить особенности межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков. 2. *Проектировочный блок* направлен на дос-

тижение целей и задач программы, включает: 2.1. Коррекционно-развивающую работу. Цель – развитие навыков межличностного взаимодействия у делинквентных подростков посредством развивающих занятий.

2.2. Просветительскую работу (правовое сопровождение). Цель: повышение информированности подростков об основах законодательства Российской Федерации, правовое просвещение. *Ожидаемые результаты программы:* формирование навыков межличностных отношений; развитие рефлексивных способностей, связанных с самосознанием, а также осознание и обсуждение факторов, создающих и разрушающих доверие и дружбу в отношениях; формирование дружеских и доверительных отношений в группе; гармонизация межличностных отношений в коллективе подростков с делинквентным поведением; освоение навыков работы в коллективе по средствам совместной деятельности.

Проведенное исследование показало, что делинквентные подростки характеризуются высоким показателем враждебности по всем шкалам; причинами данного факта могут служить деформации в их личностном развитии, а именно устойчивый комплекс общественно-отрицательных, примитивных деформированных потребностей, антиобщественные взгляды, деформированные отношения. Данная категория подростков отличается от подростков контрольной группы тем, что у них видоизменены (в худшую сторону) представления о дружбе и товариществе, превалирует в отношениях индивидуализм и привилегированное положение, отсутствие чувства стыда. Преобладание цинизма, агрессивности и враждебности в структуре их личности характеризуют извращенную потребность в самозащите от мнимых врагов, и тем самым приводит к искаженному представлению о товариществе, дружбе, долге, чести. Также агрессивность, апатия к общественно-полезным делам способствуют у них формированию некой артистичности в поведении как форме самозащиты, жалости к себе (немотивированный плач).

Делинквентные подростки в большинстве случаев скорее не умеют, чем не хотят принимать других. У делинквентных подростков процесс принятия других обладает определенными специфическими особенностями, и обладает жестко-избирательной тенденцией, т. е. процесс принятия целиком и полностью направлен на таких же подростков, т. е. делинквентов, а подростки контрольной группы отталкиваются, процесс межличностного общения и принятия их нарушен или вовсе отсутствует. Причины этого, по нашему мнению, могут скрываться в особенностях внутрисемейного взаимодействия, когда сами подростки с делинквентной формой поведения не принимаются в своей семье по разным причинам: отсутствие у родителей четкой адекватной линии воспитания; крайности в процессе воспитания – от необъятной любви до немотивированной ненависти и наказания; постоянная жесткая или порой жестокая критика подростка и др. Сами родители не принимают своего ребенка таким, как он есть, т. е. отсутствие позитивного образца поведения в семье для самого подростка; в таких семьях идет постоянная «игра эмоций» в процессе воспитания, отсутствуют верные эмоциональные образцы поддержания позитивных отношений [9].

Делинквентные подростки становятся зависимыми от получения острых ощущений от жизни. Склонность к совершению деликтов, правонарушений и преступлений вначале происходит у них в качестве забавы, повышения адреналина и стимулов для жизни и выбора саморазрушающего образа жизни: экстремальные хобби – зацепинг, руфинг и др. Они живут в постоянной ситуации стресса, их будни кажутся им обыденными и неинтересными, а часто и бесполезными. Поиск острых ощущений от жизни является получением определенного опыта угнетенного, депрессивного состояния через реализацию экстремального поведения. Еще один негативный фактор поиска острых ощущений от жизни заключается в том, что необъективно заниженный порог восприятия риска подталкивает подростков, изучаемой группы на совершение социально и личностно опасных действий и поступков.

Психологические особенности группы риска делинквентных подростков следующие: несформированная личностная идентичность; сниженная критичность мышления в отношении собственных поступков и поведения в целом; общее, постоянно довлеющее чувство неудовлетворенности; выбор экстремального стиля жизни для поиска смысла самой жизни. Другими словами, причина постоянного поиска острых ощущений – в поиске для себя разнообразных, новых, сложных, интенсивных чувств и переживаний. Удовлетворение острых ощущений у делинквентных подростков проявляется по-разному: поиск напряженности и приключений, связанных с физическим риском для своего тела; новый эмоциональный опыт сильных переживаний, связанных с разными видами риска; стремление к личностно-социальным рискам, связанным с деструктивными формами поведения; повышенная чувствительность к скуке, однообразию, монотонности, этих компонент у делинквентных подростков в избытке, т. к. они предоставлены сами себе и не могут организовать для себя позитивный, развивающий досуг, поэтому поиск острых ощущений для них является нормой жизни.

Причина преобладания манипулирования как формы общения при межличностном взаимодействии у делинквентов заключается во внутриличностном конфликте, невозможности правильным способом добиться своего при общении, это приводит к повторяющееемуся использованию опробованных ранее манипулятивных техник, с помощью которых в большинстве случаев получается достижение поставленных целей: как законных, так и незаконных. Чем старше становятся делинквентные подростки, тем избирательнее становятся формы манипулирования другими: родителями, учителями, сверстниками. Данная категория подростков не только обладает различными формами манипуляции другими, но и в большинстве случаев, чаще становятся подвержены манипулированию со стороны взрослых, чем подростки контрольной группы; данное обстоятельство свидетельствует о снижении критического мышления при таких формах межличностного взаимодействия.

Формирование и освоение навыков манипулятивного поведения подростков начинается с первичной социальной микрогруппы – семьи, и далее эти первичные приобретенные навыки общения подросток переносит на общение в другие социальные взаимодействия, это действует и на делинквентных подростков. В семьях подростков-делинквентов в 70 % случаев межличностное взаимодействие основывается на манипулятивных формах общения. Подростки контрольной группы в большинстве своем по результатам нашего исследования, обращаются к стандартным методам общения и межличностного взаимодействия, так как они чувствуют себя в среде сверстников уверенно, легко знакомятся со сверстниками, находят общие темы для поддержания беседы, имеют свою точку зрения и стараются ее обосновать и отстоять в среде сверстников. Делинквенты же, наоборот, при отсутствии позитивных образцов межличностного взаимодействия используют образцы «активной» манипуляции, которые к ним применяли их близкие.

Важно отметить тот факт, что использование манипуляции зависит не только от личностных и возрастных характеристик подростка с делинквентным поведением, но и от особенностей ситуации взаимодействия: у данной категории подростков ситуации взаимодействия в большинстве случаев имеет негативную характеристику и стержневую составляющую общения, что само уже способствует выбору манипулятивных форм межличностного взаимодействия. Причиной манипулятивных форм в общении может служить также и смысловой барьер, т. е. определенное нарушение субъектов межличностного взаимодействия, отражающее ситуацию обоюдного непонимания между ними. Здесь идет речь о непонимании личностно значимой информации – когда поступки и качества личности не совпадают у обоих субъектов взаимодействия, т. е. у делинквентных подростков и подростков контрольной группы. Один из источников возникновения смыс-

лового барьера – кардинально разное, противоположное отношение к одному и тому же поступку или негативные эмоциональные переживания несправедливости. И как следствие этого определенного протеста делинквентные подростки привыкают к обвинениям и унижениям к себе, становятся равнодушными, перестают активно реагировать на постоянное негативное отношение к себе как личности и к своему поведению. Это «первый шаг» к игнорированию, пренебрежению общепринятыми нормами и вместе с этим они пытаются найти приемлемые для себя образцы и механизмы своего выживания в социуме как манипулятивные способы межличностного общения.

Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности педагогов и педагога-психолога при организации психолого-педагогического сопровождения межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков, а также сотрудников подразделений полиции по работе с несовершеннолетними при организации правового сопровождения межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме изучения межличностных отношений делинквентных подростков. Представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков. Доказано наличие взаимосвязи показателей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков. Результаты проведенного эмпирического исследования особенностей межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков послужили основанием для разработки проекта программы психолого-педагогического и правового сопровождения межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков.

Ключевые слова: межличностные отношения, психолого-педагогического сопровождение, правовое сопровождение, делинквентное поведение, делинквентные подростки.

SUMMARY

The article is devoted to a problem of studying the interpersonal relations of delinquent teenagers. It presents the results of an empirical research about the features of interpersonal relationships delinquent teenagers with peers. The article presents the results of correlation indicators of interpersonal relationships delinquent adolescents with peers. The results of the empirical research formed the basis to create the program of psychological, pedagogical and lawful support the interpersonal relations with peers for delinquent teenagers.

Key words: interpersonal relations, psychological and pedagogical support, lawful support, delinquent behavior, delinquent teenagers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демичев А. А. Методологические проблемы исследования правового регулирования межличностных отношений // Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2017. – № 2 (38). – С. 23–27.

2. Долгова А. И. Криминология. – М., Норма: ИНФРА-М, 2016. – 368 с.

3. Жулина Г. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков, склонных к девиантному поведению // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 83–96.

4. Жулина Г. Н., Срабян Е. А. Изучение тревожности подростков, склонных к девиантному поведению: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. – 2014. – С. 297–302.

5. Змановская Е. В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 5. – С. 189–195

6. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – М., 2010. – 432 с.

7. Мухина В. С., Басюк В. С. Психологическое сопровождение делинквентных подростков: проект и его реализация (возможно ли преодолеть архетип делинквентности?) // Развитие личности. – 2015. – № 3. – С. 117–137.

8. Романова Л. М. Особенности доверия к другим у делинквентных подростков // Материалы XLVI научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии и педагогики Южного Федерального Университета. 16-24 апреля 2018 г. – Ростов-н/Д.; Таганрог: Изд-во южного федерального университета, 2018. – С. 436–438.

9. Романова Л. М. Семья как субъект и объект в профилактике правонарушений несовершеннолетних: матер. Всерос. студ. науч.-практ. конф. Социализирующие, развивающие и воспитательные ресурсы семьи / под общ. ред. А. В. Черной, Л. Н. Гришиной. – Ростов-н/Д.; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017. – С. 29-31.

10. Старкова Н. А. Девиантное поведение подростков как следствие неблагополучных условий взросление // Аллея науки. – 2017. – № 1 (14). – С. 730–733.

11. Чуносов М. А. Причины формирования делинквентного поведения несовершеннолетних // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 6 (11). – С. 1–3.

Я. Г. Залевская

УДК 159.9.072.5

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Сложность и многоаспектность проблемы развития Я-концепции обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, структуры, функций и методов развития. Я-концепция представляет собой центральную личностную структуру, детерминирующую все психические процессы и оказывающую воздействие на всю жизнедеятельность человека. Особое значение Я-концепция как психическая реальность имеет в рамках исследований проблемы индивидуально-личностного в человеке через изучение его представлений о самом себе. В истории психологии вопросами развития Я-концепции занимались как зарубежные (Р. Бернс, У. Джемс, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Ф. Хоппе, К. Хорни, Э. Эриксон), так и отечественные (В. С. Агапов, С. А. Баклушинский, И. В. Барышникова, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, А. В. Иващенко, М. И. Лисина, В. В. Столин, И. И. Чеснокова) исследователи.

Целью статьи является теоретический анлиз современных методов развития Я-концепции, определение их преимуществ в развитии всех составляющих ее структуры.

Большой психологический словарь под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко определяет Я-концепцию как «развивающуюся систему представлений личности о себе, которая включает понимание своих физических, интеллектуальных, социальных, характерологических и других свойств; самооценку; субъективное восприятие внешних факторов, влияющих на собственную личность» [3, с. 575]. Первые теоретические разработки в области Я-концепции как целостного личностного образования принадлежат У. Джемсу. В своих трудах автор выделил глобальное личностное Я (Self) и его подструктуры Я-сознающее и Я-как объект, что в дальнейшем легло в основу других исследований проблемы Я-концепции [5].

Дальнейшие разработки проблемы Я-концепции содержатся в работах представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), которые рассматривали Я-концепцию как фундаментальный фактор, детерминирующий поведение и развитие личности [8; 9]. К. Рождерс выделяет в структуре Я-концепции Я-реальное (совокупность представлений человека о себе в данный момент времени, его социальный статус и ро-

ли) и Я-идеальное (совокупность представлений о том, каким человек хочет себя видеть в будущем, желаемый образ себя). Рассогласованность этих двух подструктур является причиной внутриличностного конфликта, ведет к тревожным состояниям и депрессии [10].

Одним из актуальных вопросов в ракурсе исследования проблемы Я-концепции выступает вопрос о ее структуре. Впервые наиболее целостная структура представлена в трудах Р. Бернса. Автор определил глобальное Я как основу Я-концепции, которое представляет собой всю совокупность установок личности о себе. Глобальное Я содержит когнитивный (образ Я, рефлексивная сторона личности), аффективный (самооценка) и поведенческий компонент (определенные тенденции и стратегии поведения, присущие конкретному человеку). Каждый компонент проявляется в модальностях – Я-реальное, Я-идеальное (по К. Роджерсу) и Я-зеркальное (совокупность представлений человека о том, как его видят окружающие). Каждая из представленных модальностей включает аспекты – физическое Я, социальное Я, умственное Я, эмоциональное Я [2].

М. Г. Синчурина в своем диссертационном исследовании дополняет предложенную Р. Бернсом структуру, отмечая в ней наличие временной и искажающей составляющих. К временной составляющей автор относит прошлое, настоящее и будущее Я, которые соотносятся с представлениями человека о себе в разный момент времени. К искажающей составляющей отнесены идеализированное Я (тот образ, в котором человеку приятно себя видеть, однако, в отличие от идеального Я, его невозможно достичь) презентуемое Я (тот образ, за которым человек маскирует слабости своего реального Я) и фальшивое Я (искаженный образ настоящего Я, который содержит диаметрально противоположные качества) [12].

Основными функциями Я-концепции выступают системообразующая, адаптационная, защитная, репрезентационная, регулирующая и эмоционально-оценочная, основная цель которых – сохранить целостность структуры Я-концепции, обеспечить внутреннюю согласованность личности, интегрировать социально-психологические характеристики содержания Я-концепции и выработать способы преодоления негативных воздействий окружающей среды [1].

Таким образом, мы видим, что Я-концепция – это целостное образование, все компоненты которого находятся во взаимосвязи, несмотря на то, что обладают самостоятельной логикой развития. Иерархичность и многоаспектность структуры Я-концепции реализуется в ее функциях и требует от исследователя тщательного подбора методов развития, которые бы способствовали гармонизации и интеграции всех ее компонентов.

На сегодняшний день в научной литературе представлены следующие методы развития Я-концепции: метод психологического тренинга и проективные методы.

Психологический тренинг, согласно С. И. Макшанову, представляет собой «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека» [7, с. 12]. Данный метод предназначен для вербальной и невербальной передачи информации и создания целесообразно насыщенной информационной среды, позволяющей вовлечь участников в определенным образом организованную деятельность, которая заключается в выполнении упражнений и техник, с целью осознания и изменения разных аспектов психологии человека, например, его творческого потенциала, эмоций и чувств, общения [4]. Психологический тренинг содержит более частные методы, среди них – обмен опытом, групповая рефлексия, построение диспозиций, групповое решения проблем, символическое самовыражение и др.

К. Рудестам отмечает следующие преимущества психологического тренинга [11]:

1. Удовлетворение потребности в социальных контактах.

2. Групповой опыт способствует решению проблем в межличностном общении.

3. Получение обратной связи от каждого участника тренинга, что позволяет всесторонне оценить свои личностные качества и модели поведения.

4. Получение поддержки от группы со схожими психологическими проблемами.

5. Приобретение новых моделей поведения в поддерживающей и контролируемой обстановке.

6. Группа может способствовать самоисследованию и развитию Я-концепции личности.

Среди недостатков тренинга можно отметить:

1. Формирование уникального, необычного стиля общения в тренинговой группе, который может не соответствовать стилю общения, принятому в повседневной жизни. Ожидание от окружающих тех реакций и той атмосферы, которая была принята в группе;

2. Значительные временные затраты. Для приобретения навыков и новых устойчивых форм поведения недостаточно однократного посещения тренинговой группы. В зависимости от целей тренинга, возможно многократное посещение;

3. Не во всех случаях возможно применение групповой формы работы; противопоказаниями являются низкий уровень коммуникативной компетентности, неумение согласовывать свои действия с другими членами группы, замкнутость, отсутствие адекватных способов разрешения конфликтных ситуаций и др.

Положительные результаты применения психологического тренинга в развитии Я-концепции представлены в исследованиях по формированию профессиональной Я-концепции будущего специалиста в области рекламы (М. Г. Синчурина), развитию Я-концепции студента (О. Б. Дутчина, Ю. Е. Шилов), развитию Я-концепции наркозависимых (М. Б. Кувшинникова, А. Ф. Рахимова) и др.

Другим подходом в развитии компонентов Я-концепции является применение проективных методов, в частности методов, основанных на психологическом (проективном) рисунке. Под психологическим рисунком понимают рисунок, в котором автор пытается целенаправленно передать психологическое содержание, определенное темой рисунка с целью дальнейшей рефлексии изображения в диалоге с психологом. Накопление в зарубежной и отечественной психологии материалов по использованию рисуночных методов и развитие знаний о личности сделало очевидным тот факт, что содержание и техника исполнения рисунков определяются не только уровнем интеллекта, но и другими характеристиками. Было экспериментально доказано, что качественные характеристики рисунков определены личностными особенностями человека, а количественные – интеллектуальными способностями.

Л. Н. Собчик в своих исследованиях отмечает, что рисуночные методы дают возможность психологу работать с широким спектром психологических особенностей, среди которых:

– преобладание эмоционального или рационального подхода к действительности;

– импульсивность, недостаточность самоконтроля и планирования действий;

– тревожность, демонстративность, страхи и фобии, депрессивные и антисоциальные тенденции;

– агрессия и ее формы: физическая, вербальная и невербальная, косвенная агрессия, аутоагрессия, негативизм, обида;

– неудовлетворенность потребности в общении, межличностные взаимоотношения;

– самооценка [13].

М. В. Киселева в работе «Арт-терапия в практической психологии и социальной работе» [6] отмечает характеристики самого процесса рисования:

– «рисование способствует развитию межличностных навыков и отношений, изучению эмоций, чувств, целей и событий, укреплению самооценки и уверенности в себе;

– рисование способствует выражению мыслей и чувств, освобождению от негативных переживаний прошлого;

– процесс рисования не только отражает окружающую действительность, но и моделирует ее, отражая отношение к этой действительности» [6, с. 69].

Среди основных функций психологического рисунка необходимо отметить диагностическую и психокоррекционную. Цель диагностической функции – получить представления о личности субъекта. Психологический рисунок как средство диагностики использовали для исследования интеллектуального развития (Ф. Гудинаф, К Маховер, Ю. С. Савенко, Д. Харрис), психологических особенностей (А. И. Захаров, М. М. Кольцова, К. Кох, В. С. Мухина, Е. С. Романова, Л. Франк); внутрисемейных отношений (Р. Бернс, В. Вульф, С. Кауфман, В. Хьюлс); бессознательной сферы психики (С. Бах, А. Менегетти, Г. Ферс, А. Фрейд, О. Н. Усатенко, Т. С. Яценко). Исследователи В. Н. Мельников и Л. Т. Ямпольский отмечают, что в отличие от большинства тестовых методик, методы, основанные на рисунке, могут быть использованы многократно, не утрачивая своего диагностического потенциала.

Психокоррекционные функции рисунка отметили в своих работах М. В. Киселева, А. А. Осипова, Е. С. Романова, О. Н. Усатенко, Т. С. Яценко. Данная функция отражает возможности применения психологического рисунка для снижения или устранения деструктивных тенденций, тревожных состояний и развития личностно значимых качеств. Благодаря этой функции возможно применение психологического рисунка с целью развития структуры Я-концепции.

На сегодняшний день все больше исследователей отдают предпочтение использованию рисуночных методов в целях развития личностных свойств: возможность работать как с сознательной, так и с бессознательной сферой психики; доступность и простота в применении; не требуют значительных временных затрат, что дает возможность использовать их в качестве экспресс-диагностики; возможность применять их как в групповой, так и индивидуальной форме работы; способствуют снижению эмоционального напряжения клиента в процессе работы.

Я-концепция – это целостная личностная структура, определяющая все психические процессы и воздействующая на всю жизнедеятельность человека, которая содержит как осознаваемый, так и неосознаваемый аспекты и многообразие представлений личности о себе. Я-концепция имеет многоуровневую структуру, которая включает компоненты, модальности, уровни и временные составляющие. Все компоненты структуры Я-концепции находятся в тесной взаимосвязи и изменение одного компонента повлечет за собой изменение всей структуры. Иерархичность и многоаспектность структуры Я-концепции реализуется в ее функциях и требует от исследователя тщательного подбора методов развития, которые бы способствовали гармонизации и интеграции всех ее компонентов. В литературе представлены следующие методы развития Я-концепции – метод психологического тренинга и проективные методы. Выбор того или иного метода напрямую будет зависеть от целей, задач исследователя и личностных особенностей клиентов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается понятие «Я-концепция» как целостная личностная структура, определяющая все психические процессы и воздействующая на всю жизнедеятельность человека. Отмечены многоуровневая структура Я-концепции (компоненты, модальности, уровни, временные составляющие) и функциональные особенности, влияющие на подбор методов развития. Проанализированы современные методы развития исследуемого феномена (тренинговые и проективные методы), определены их возможности в развитии всех составляющих структуры Я-концепции.

Ключевые слова: Я-концепция, структура Я-концепции, методы развития, тренинг, проективный подход.

SUMMARY

The article reviews the term «self-concept» as an integral personality structure that defines all psychic processes and affects an entire life activity of a person. The multilevel structure of self-concept (components, modalities, levels, time constituents) and functional features that affect the selection of development methods are

marked. Modern development methods of investigated phenomenon (training and projective methods) are analyzed, their capabilities in the development of all structure components of self-concept are determined.

Key words: self-concept, self-concept structure, development methods, training, projective approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В. С., Иващенко А. В. Функции Я-концепции в деятельности руководителя // Вестник РУДН. Серия. Психология и педагогика. – 2003. – № 1. – С. 73–89.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2010. – 263 с.

3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.

4. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

5. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

6. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

7. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография. – СПб: «Образование», 1997. – 238 с.

8. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.

9. Роджерс К. Гуманистическая психология: теория и практика: избранные труды по психологии. – М.: МПСУ, 2013. – 450 с.

10. Роджерс К. Становление личности. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 258 с.

11. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.

12. Синчурина М. Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 115–119.

13. Собчик Л. Н. Метод портретных выборов. – СПб.: Речь, 2013. – 128 с.

Л. В. Бура

УДК 37.015.3:37.04.31

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кардинальные изменения, происходящие в современном российском обществе, с особой остротой ставят вопрос об адаптации социального поведения человека для обеспечения его социального успеха. Традиционно считается, что профессиональный успех преподавателя определяется внешним показателем активности, состоящим из суммы знаний, а проблема образа, имиджа как отражения внутренней культуры и внешних образов человека в психологии достаточно не изучена. Образ преподавателя – это не только внешний вид, но и характеристики мысли, действия, искусство говорения и слушания, умение подчеркнуть свою индивидуальность. То, как другие воспринимают преподавателя, зависит, главным образом, от его имиджа. Учитывая это, современный специалист сталкивается с задачей создания эффективного личного и профессионального имиджа, что позволяет быть примером для подражания. В свете вышесказанного первостепенное значение имеет процесс создания целостного профессионального имиджа преподавателя, который становится необходимым атрибутом социальных и профессиональных отношений.

Целью статьи является рассмотрение психологического аспекта имиджа современного преподавателя. В исследованиях известных отечественных и зарубежных ученых, в частности З. Антоновой, Л. Брауна, П. Друкера, И. Криксунова, Г. Почепцова, Е. Соловьева, Д. Фрейзера, В. Шепеля, предлагаются различные подходы к понятию и формированию имиджа: социологические, политические и др. В то же время до сих пор нет четкого научного понимания психоло-

гической природы имиджа, механизмов его формирования, внешних и внутренних компонентов, что делает наше исследование актуальным.

В нашей стране формируется информационное пространство, где место имиджа человека для достижения им профессионального успеха становится все более и более весомым, а иногда и приоритетным [2].

С точки зрения образовательно-функциональных характеристик имидж является социально-психологической категорией, которая способствует изучению именно социологических механизмов его формирования и развития. Элементарными деталями образа являются фиксированные символы в одежде, речи, манерах, организации пространства и тому подобное. Выделяется ряд дополнительных особенностей имиджа: он не является изолированным, входит в тип «пакета» имиджей, классификация и отбор которого осуществляется по следующим критериям: самосознание; уважение к групповым оценкам, достижение / не достижение личных или групповых целей.

Образ преподавателя в глазах окружающих может быть сформирован на основе внешности и психологических характеристик как при первом впечатлении, так и в процессе взаимодействия. Сначала анализируется внешность и качества человека, его потенциал, его способности, а затем возникает идея преобразования, после которой создается новый образ, который через некоторое время будет представлен обществу.

Вербальные и невербальные средства общения являются важными составляющими имиджа. Что и как мы говорим, какие жесты, выражения лица и позы мы используем, как мы стоим и ходим. Чтобы создать и улучшить свой профессиональный имидж, преподаватель должен обратить внимание на умение представить себя другим в наиболее выгодном свете. Большинство исследователей сходятся во мнении, что вербальный канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал - для определения межличностных отношений, а в некоторых случаях и вместо словесных сообщений. Невербальное общение ценно, потому что оно проявляется, как правило, неосознанно из-за импульсов нашего подсознания. Таким образом, неспособность поделать эти импульсы позволяет нам полагаться на него больше, чем на вербальный канал общения.

Внутреннее соответствие профессии, внутреннее «Я», возможно, является первым из компонентов профессионального имиджа, поскольку способность нравиться, создавать о себе достойное впечатление является необходимым качеством профессионального общения.

Целесообразно отметить, что личный имидж преподавателя является формой деятельности его профессиональной жизни, благодаря которой сильные личностные характеристики и профессионально значимые качества конкретного человека отображаются публично. Согласно общепринятому мнению, образ преподавателя является определенным стереотипом в сознании студентов, коллег и в социальной среде. При формировании или исправлении образа преподавателя необходимо учитывать как присущие ему качества, так и личные качества, приписываемые окружающими.

Личный имидж преподавателя высшей школы во внутренних и внешних проявлениях состоит из множества компонентов, среди которых особенно важны профессионализм и компетентность; эрудиция; творческая энергия; высокий уровень общей и педагогической культуры; психологические индивидуальные качества (способность к эмпатии, отзывчивость, способность к рефлексии, доброжелательность, умение предотвращать конфликты, уважительное отношение к людям); хорошее физическое и психическое здоровье; внешняя эстетическая привлекательность (безупречная аккуратность; уместные и элегантные одежда и обувь, украшения; умеренный макияж, уверенная походка, приветливая улыбка и т. п.). В демонстрации личностных черт человека (его внутреннего содержания) важное место занимает тактика

общения. Наиболее общими требованиями к тактике педагогического общения, которая способствует профессиональному успеху преподавателя высшей школы, являются доброжелательность; владение различными вариантами поведения в однотипных ситуациях и умение оперативно пользоваться ими; умение слушать и слышать собеседника; умение использовать механизмы психологического взаимодействия (зрительный контакт, эффективное использование средств невербального общения и др.), проявление и подчеркивание уважения к личности собеседника.

А. Кононенко отмечает, что на формирование и развитие положительного профессионального имиджа специалиста, который способствует повышению внимания к собственной личности, ее профессиональной деятельности, жизненной компетентности, влияет эмоциональная направленность личности, а именно:

– интерес – эмоция, которая мотивирует когнитивно-аксиологический компонент профессионально-личностной деятельности и творческие стремления личности. В состоянии интереса повышается внимание, любознательность, увлеченность собственной деятельностью;

– радость – эмоция, которая направлена на переживание активного внутреннего удовлетворения, уверенности в себе, собственной значимости, успеха своей профессиональной деятельности, расположения окружающих людей. Если эта эмоция преобладает в эмоциональной жизни человека, то, как правило, он находится в постоянном эмоционально-гармоничном внешнем и внутреннем комфорте, имеет оптимистичный взгляд на жизнь и занимает активную гражданскую позицию;

– любовь – эмоция, которая занимает особое место в жизни любого человека и способствует образованию особых отношений, которые влияют на различные сферы личностно-профессиональной жизни [3, с. 76].

Существует несколько технологий создания имиджа: например, технологии создания имиджа для начинающих и для уже обогащенных собственным опытом педагогов. Одно несомненно, что это гибкая, динамичная система, которая не может быть универсальной, она постоянно меняется в зависимости от условий, обстоятельств, времени и субъектов учебно-воспитательного процесса.

В. М. Шепель, например, считает, что создание имиджа – это последовательное выполнение шести мини-технологий. К ним относятся:

– подтверждение стартовых условий освоения технологии;

– «строительство» внешности;

– «коммуникативная механика»;

– «флюидное излучение»;

– отработка риторических приемов;

– сведение всех мини-технологий в одно целое [4].

Имиджмейкер Л. Браун строит свою технологию создания имиджа, учитывая, как сильно возросла в последние десятилетия роль СМИ. В связи с этим она предлагает при формировании имиджа заложить в его основу следующие факторы: внешний вид; голос; публичные выступления; общение с представителями прессы; поведение перед телеэкраном; поддержание постоянной формы [1].

В процессе изменения себя и приближения к желаемому образу Д. Г. Скотт выделяет три главных этапа и предлагает технологию их внедрения:

1 этап: создание имитационного эскиза образа, который возникает в воображении на основе наблюдений, изучения литературных источников, взглядов и суждений других людей.

2 этап: построение ролевого образа и постепенное овладение им на основе закономерностей и рекомендаций театральной педагогики, практическое вживание педагога в воображаемый образ.

На втором этапе следует составить план действий, сценарий, чтобы представить себя в образе нового «Я». Готовить себя к новой роли: снова и снова мысленно испытывать эту роль, чтобы закрепить реальность созданного образа, в котором пытаться достичь таких результатов, как внешний вид, уровень эрудиции, профессиональная компетентность, общая культура, ораторское искусство.

3 этап: возникновение истинного «жизненного» образа, соответствующего мысленной модели; слияние личности преподавателя с созданным образом, который начинает существовать как реальность.

Эта технология касается только «внутреннего» имиджа, но подобным образом необходимо выбирать также критерии внешнего имиджа, ибо известно, что содержание и форма должны быть в единстве. Итак, преподаватель должен продумать свой внешний вид, который подчеркивал бы как общечеловеческие добродетели, так и профессиональные достоинства [1].

Проработав вышеуказанные технологии, мы определили основные этапы и предлагаем следующую методику формирования имиджа преподавателя высшей школы:

1. Определение стартовых условий – личностных и профессиональных качеств, способностей, жизненного и профессионального опыта, то есть подготовленности преподавателя к реализации своей профессии – преподавателя высшей школы.

2. Соотнесение полученных стартовых условий, то есть реального образа, с идеальным имиджем. Работа над качеством собственного «внутреннего» имиджа, то есть приближение реального образа к идеальному.

3. Работа над созданием привлекательного внешнего образа (одежда, макияж, прическа, жесты, походка, мимика).

4. Отработка коммуникативной механики (на этом этапе необходимо совершенствоваться в искусстве публичных выступлений, ведении переговоров и бесед).

5. Овладение эффективной поведенческой техникой (совершенствование культуры поведения, такта, искусства оставлять хорошее впечатление о себе, мастерство решения педагогических задач, предотвращения конфликтов и обработки тактики действий в конфликтных ситуациях).

6. Изучение законов ортобиоза и их отработки (т. е. здорового образа жизни, невозможного без рационального питания, систематических занятий спортом, освоения методов саморегуляции, снятия напряжения и расслабления).

Ученые выделили 4 элемента в структуре личности, влияющие на построение ее благоприятного имиджа:

1. Стиль в работе, под которым понимается умение общаться с людьми, находить общий язык, организовывать принятие совместных решений, отстаивать и аргументировать свою точку зрения в дискуссиях.

2. Принципиальная мысль, которая характеризуется тем, что, преследуя цель выдвижения новых взглядов, человек просто отождествляет с собой имеющиеся идеи и концепции.

3. Собственный характер, которому должны быть присущи уверенность в себе, четкость в изложении своей точки зрения, артистизм как способность захватить и удержать внимание публики, убедить свою аудиторию.

4. Собственный способ подхода к новым веяниям времени.

Обобщая результаты исследований по проблеме имиджа, мы пришли к выводу, что необходимыми для формирования положительного имиджа являются такие качества, как целеустремленность, решительность, эвристичность мышления, гибкость поведения, готовность рисковать, уверенность в себе, конкурентоспособность, энергичность, стремление к успеху, гуманность, такт, коммуникабельность, инициативность, харизма и т. д., из которых, на наш взгляд, состоит «умение нравиться людям».

Положительный профессионально-педагогический имидж способствует повышению престижа, репутации и авторитета как личности преподавателя, так и вуза в целом и, как результат, способствует позитивному преобразующему воздействию преподавателей высшей школы на обучающихся. Ведь известно, что именно личный пример – метод мощной воспитательной силы. Итак, образ педагога, его имидж имеет силу воспитывающего влияния.

Таким образом, отметим, что содержание имиджа до сих пор уточняется учеными различных отраслей научного знания. При этом, несмотря на некоторые имеющиеся различия в определениях сущности имиджа личности

профессионала, авторы едины во мнении, что это феномен, призванный дать целостное видение характерных особенностей и ценностных ориентаций личности и функционирующий в процессе социальных коммуникаций.

Имидж современного педагога является сложным интегративным образованием структуры личности, в котором гармонично сочетаются внешние характеристики (внешность, одежда, прическа, манера общаться, жесты, мимика и т. д.) и внутренние – индивидуальные и профессиональные качества. Имидж позволяет продемонстрировать свое профессиональное мастерство, культуру педагогической деятельности, уровень готовности к субъект-субъектному общению с участниками образовательного пространства, а также оказать влияние на эмоциональную сферу студента, а через нее – на его сознание.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается современное понимание имиджа педагога, представлены типологии индивидуального имиджа, отмечается коммуникативная его составляющая. Анализируются особенности индивидуального имиджа педагога высшей школы, его роль в педагогическом процессе.

Ключевые слова: имидж, педагогическая деятельность профессиональные требования, стереотипы социального поведения.

SUMMARY

The article reveals a modern understanding of the image of a teacher, presents typologies of an individual image and its communicative component. The features of the individual image of a teacher of higher education, his role in the pedagogical process are analyzed.

Key words: image, pedagogical activity, professional requirements, stereotypes of social behavior.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жердева И. С. Методика формирования имиджа преподавателя высшей школы // Духовность личности: методология, теория и практика. – 2016. - № 4 (73). – С. 48-61.

2. Калюжный А. А. Моральное воспитание школьников в деятельности классного руководителя: метод. пособие. – Алматы: Изд-во АМУ им. Абая, 2001. – 48 с.

3. Кононенко А. А. Психологическая характеристика индивидуального имиджа современного педагога // Наука и образование. – 2005. – № 5. – С. 76–77.

4. Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002. – 407

И. Ю. Василенко, И. В. Султанова

УДК 159.99

ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ

Работа выполнена в рамках научной темы «Новые технологии развития когнитивной сферы личности», проект № 520/06-31 «Развитие способности визуализации знания и информации»

В современном мире одной из глобальных тенденций является оформившийся в настоящее время, по мнению многих ученых [1; 4], глобальный переход от концепции сосредоточенного производства (развитого вследствие индустриальной революции [9]) к обществу, в котором широко используются информационные технологии для сбора, накопления информации и синтеза новых знаний. Глобальная информатизация общества сделала возможным мгновенный доступ как к освоенным знаниям, так и к любой информации, создала новые виды коммуникации (интернет-пространство), и бросила новые вызовы человечеству. Современные ученые используют термин «информационная эра» и определяют, что одним из основных вызовов для современного общества является так

называемый информационный бум, проявляющийся в постоянном увеличении объема информации и накапливаемых знаний. За последнее десятилетие человечеством было создано информации больше, чем за всю предшествующую историю [9].

Концепция информационной эры представлена в работах социологов Д. Белла, П. Друкера, М. Кастельса и М. Маклюэн. Эти ученые рассматривали переход к постиндустриальному сообществу как естественный этап развития человечества. И как противодействие вызовам и рискам информационной эры определили необходимость формировать компетенции, связанные со способностью быстро систематизировать, наглядно представлять информацию и знания путем построения логических зависимостей между цепочками данных [5; 10].

Таким образом, проблема оперативной компоновки и использования знаний является достаточно актуальной и обретает особую значимость в связи с ростом информационной насыщенности современного мира. Это определяет необходимость в обобщении и своевременном анализе накопленного опыта визуализации научной, учебной информации и знаний как одного из активно используемых методов систематизации и представления информации, а также научного обоснования данного метода с позиций технологического подхода к обучению. Кроме того, малоизученными по-прежнему остаются как педагогические, так и психологические аспекты визуализации информации и знаний, вопросы подготовки профессионального внедрения метода визуализации в образовательный процесс в вузе.

Понятие визуализации достаточно многоплановое. В широком смысле визуализацию определяют как метод и процесс преобразования изображений и создания наглядных образов; представления информации в виде оптического изображения (например, в виде рисунков, картинок, фотографий, графиков, диаграмм, логических схем, таблиц, карт). Компьютерная визуализация позволяет создавать образные модели при помощи специальных компьютерных программ. В узком смысле визуализация рассматривается как возможность сочетать текст и изображение с целью быстрой и полной передачи информации [3].

Можно выделить процессуальную сторону визуализации, анализируя процесс, и результативную, фокусируясь на конечном результате – наглядно представленной информации. Результат может быть представлен в знаково-символическом образе, дополнен пояснительным текстом, цифровой или звуковой информацией.

Визуализация позволяет работать с большими массивами информации и знаний, представлять их наглядно и доступно, легко проявлять связи между явлениями. Наиболее важным преимуществом метода визуализации выступает простота и возможность быстрого восприятия и переработки информации аудиторией [5].

Установлено, что визуализация значительно облегчает процесс восприятия нового, повышает эффективность опредмечивания знаний; позволяет компактно и наглядно представить общие закономерности, значительно «сжать» информацию, быстро преподнести собственные идеи, при этом качественно и глубоко проработать проблему или задачу, поскольку активизирует творческое мышлении [10].

Многие авторы указывают на различия в понятиях «визуализация информации» и «визуализация знаний». Чаще всего визуализация информации является наглядным отображением определенных данных, в то время как визуализация знаний представляет собой процесс осмысленного восприятие информации, ее когнитивную обработку [2; 10].

Так, в своих работах В. В. Магалашвили, В. Н. Бодров указывают, что визуализация знаний включает в себя в качестве обязательного элемента цель передачи знаний и решает конкретную задачу или проблему. Авторы отмечают, что результативность визуализации связана с пониманием цели, во многом определяется интеллектуальными возможностями получателя информации, мотивацией получения знаний, выбором метода визуализации [2].

Американский психолог в области искусства и художественной деятельности Р. Арнхейм ввел понятие визуального мышления. Его научные исследования были посвящены анализу восприятия образов и познавательной деятельности.

Визуальное мышление лежит в основе образного моделирования, это не просто восприятие окружающей действительности, оно проявляется в развитой способности опосредованно обобщать и выделять существенные связи и отношения между явлениями и предметами окружающего мира в особой знаково-символической форме.

Основу визуального мышления составляет оперирование пространственно-структурными схемами, смысло-образами, когнитивными конструктами [5]. Эта умственная деятельность для человека является простым, естественным способом обработки информации, позволяющим очень быстро провести оценку первоначальных данных и принять решение. Визуальное восприятие информации является физиологически более естественным для детей и взрослых и требует меньших энергетических затрат.

Визуализация активно используется для наглядного и действенного представления науки и научных знаний. На практике научная визуализация успешно и широко используется в различных областях и позволяет не только увидеть «невидимое», но и является инструментом создания различных научных классификаций. При этом наука выступает как сфера духовной исследовательской деятельности, направленной на производство новых знаний, и социокультурный феномен. Попытки создать классификации научных знаний и описаний науки как социального института уже сейчас не удовлетворяют исследователей, так как не отражают всех аспектов и категорий науки. Это делает задачу развития метода визуализации достаточно актуальной и привлекательной, поскольку сам метод имеет большое число возможностей. При этом существуют компьютерные программы визуализации данных, которые значительно упрощают сам процесс, являются инструментом, повышающим эффективность визуализации [3].

Таким образом, рассматривая возможности более активного внедрения визуализации знаний в образовательный процесс в вузе, можно отметить, что визуализация научных знаний и учебной информации позволяет наиболее полно и системно описать связи между понятиями и категориями науки, способствует формированию целостной картины мира и более глубокой переработке знаний на основе предыдущего опыта, что качественно может повысить и ускорить процесс восприятия и переработки информации, связать и обобщить понятия из разных областей науки.

В виду разноплановых знаний в различных сферах деятельности и предметных областях исследователи выделяют достаточно большое количество методов визуализации. Самые простые: диаграммы, графики, схемы; более сложные – ментальные карты, лучевые схемы и другие. Анализ и изучение классификаций методов визуализации знаний позволил установить возможность изучения методов визуализации информации, так как они используют однотипные способы и приемы наглядного представления данных [7].

Ученые Р. Ленглер и М. Дж. Эпплер создали первую периодизационную таблицу методов визуализации. Анализируя способы обмена знаниями между различными специалистами и экспертами, они проанализировали более ста способов визуального представления информации и в конечном итоге выделили виды визуализации.

Первый вид визуализации, по мнению авторов, позволяет наглядно представлять количественные данные. К ним относят графики, диаграммы (круговая и столбчатая); гистограммы, таблицы.

Визуальное представление информации с целью уточнения и расширения представлений о явлении или объекте – второй вид визуализации. Наглядно это представление информации в виде иерархической карты или семантической сети.

Третий вид визуализации позволяет наглядно представлять научные концепции и идеи (концептуальная карта, диаграмма Ганта).

Описание информации с помощью метафоры – еще один вид визуализации информации – получило название метафорической визуализации.

В бизнесе часто используется такой вид визуализации, как стратегическая, или визуализация стратегий (например, карта стейкхолдеров).

Сочетание в себе всех элементов различных видов визуализации определили как сложный вид (например, комиксы, обучающие модели и карты) [10].

Преимуществом перечисленных видов визуализации является то, что они применимы как к количественно, так и к качественно представленным в виде зрительных форм данным.

Все перечисленные виды визуализации выполняют несколько функций. В первую очередь, информационно-когнитивную, то есть позволяют наглядно отразить и представить наиболее содержательные связи в описываемых явлениях. Когнитивная функция визуализации связана с ее способностью стимулировать совместную деятельность правого и левого полушарий головного мозга, обеспечивая таким образом активную переработку целевой информации и ее усвоение, что особенно важно в процессе обучения.

Одна из основных и важных функций – коммуникативная. Сегодня визуальную коммуникацию выделяют как отдельный вид общения. Она выполняет функцию быстрого обмена, логической обработки и передачи информации, представленной наглядно.

Таким образом, все виды визуализации активно задействуют природные возможности обучающихся за счет интеллектуальной доступности представления информации и знаний. Подобное обучение полисенсорно, максимально благоприятно с точки зрения развития способностей и мотивации [7].

Многие авторы обосновывают особую актуальность и значимость визуального представления информации и знаний в образовательной деятельности. Так, Г. К. Селевко указывает на высокую эффективность технологии обучения на основе применения знаково-символических и схематических моделей представления учебного материала [6].

При этом технология визуализации учебного материала активно используется в практике обучения. Исследователи-практики выделяют преимущества подобной подачи учебной информации: большая мотивация и вовлеченность большего количества обучающихся, активное и быстрое восприятие учебного материала.

Проблема визуализации учебной информации была и остается предметом научного исследования педагогов, психологов, философов. Теоретические аспекты визуализации учебной информации отражены в трудах А. Г. Асмолова, В. В. Давыдова, П. М. Эрдиева. Вопросами практического применения метода в образовательном процессе занимались И. А. Герасимова, Е. А. Макарова, Н. О. Неудахина. В поле внимания ученых находятся вопросы разработки новых технологий и методик применения визуализации в преподавании учебных дисциплин; разработка программного обеспечения и использование компьютерной визуализации; поиск новых приемов укрупнения, «сжатия» и визуального отображения учебной информации [1; 3; 5; 8].

Установлено, что наиболее эффективно воспринимается и усваивается учебная информация в случае одновременного кодирования и представления в четырех формах: рисуночной, числовой, символической и словесно-логической [8]. Доказана возможность развития визуального и критического мышления в процессе профессионального обучения.

Вместе с тем остается достаточно открытых вопросов и нерешенных задач в плане активного внедрения визуализации в образовательный процесс в вузе, поскольку сама область исследования мультидисциплинарна. Так, недостаточно разработанными остаются вопросы учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся и их когнитивных профилей; актуальной остается проблема психологической готовности самих

преподавателей и студентов, а также обучение их методам визуализации знаний, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий. Одной из неразрешенных проблем является отсутствие полной классификации подходов, приемов и методов визуализации.

Обобщая различные подходы к анализу способов и приемов визуализации знаний, мы разработали свою классификацию подходов к визуализации информации.

1. По *объекту* визуализации можно выделить:

– визуализацию данных – визуальное представление количественных данных в схематичной форме;

– визуализацию информации – использование интерактивной визуальной интерпретации для усиления познания при работе с определенным набором данных;

– концептуальную визуализацию, то есть более глубокую проработку идей, планов и аналитических рассуждений;

– стратегическую визуализацию, представляемую системной классификацией комплементарных визуальных представлений при анализе, разработке, формализации, коммуникации и внедрении стратегий в организациях;

– метафорическую визуализацию. Использование визуальных метафор, которые позиционируют информацию в графической форме для организации и структуризации информации, что повышает качество ее усвоения;

– смешанную визуализацию, по факту – использование нескольких типов визуализации в едином визуализирующем фрейме;

2. По *уровню детализации информации* подразделяются на:

– обзорную – визуальное представление обобщенных идей, содержащихся в данных;

– детальную – визуальное представление данных с высокой степенью детализации;

3. По *способу обработки и представления информации* выделяют:

– таймлайн – использования временной шкалы (шкал), с целью отображения взаимосвязи между различными событиями во времени;

– ментальные, интеллектуальные, ассоциативные карты – иерархические представления различных идей, является опорным средством при экспертной оценке знаний (например, мозговой штурм);

– скрайбинг – эскизное представления информации (содержащее ассоциативные графические связи), создание образных иллюстраций для сопровождения звуковой информации (используется только при работе в режиме реального времени);

– инфографику – сжатое представление информации с помощью смыслового, визуального контента (требует творческой проработки информации);

4. По *длительности воздействия на пользователя:*

– статичная – изображение не изменяется;

– динамическая – изображение изменяется с течением времени самостоятельно (анимация, видеоинфографика, презентации);

– интерактивная – содержащая элемент взаимодействия с пользователем дана возможность управлять процессом вывода визуальных образов.

5. По *числу степеней свободы генерируемых изображений:*

– двумерное – реализуемое изображение имеет две координаты в пространстве;

– трехмерное – представление данных в трех измерениях;

6. По *принципу формирования изображений:*

– векторные – реализуемое изображение содержит исключительно векторную графику;

– растровые – используются растровые изображения;

– фрактальные – изображение формируется при помощи графических примитивов – фракталов различной формы;

7. По *цели визуализации:*

– структурная – описывается структура объекта визуализации;

– процессная – описывается некоторый процесс.

Предложенная классификация позволит более точно описать вид визуализации и способ обработки информации. Тем не менее представляется возможность дальнейшего

усложнения данной классификации в связи с появлением новых подходов и моделей, развитием компьютерных технологий.

Таким образом, ответом на вызовы информационной эры, бурный рост объема информации и накапливаемых знаний, потребность современного образования в разработке и использовании новых технологий обработки, передачи информации и знаний является изучение возможностей использования в образовательном процессе метода визуализации. Активное использование визуализации информации и знаний в образовательном процессе в вузе позволит повысить и ускорить усвоение учебной информации; наиболее полно и системно описать связи между понятиями и категориями науки, задействовать природные возможности обучающихся, способствовать развитию визуального и критического мышления. Вместе с тем актуальным остается вопрос о формировании психологической готовности преподавателей и студентов к внедрению визуализации в образовательный процесс в вузе, обучении их методам когнитивной визуализации, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема применения технологии визуализации научной, учебной информации и знаний. Обосновывается необходимость активного внедрения метода визуализации в образовательный процесс в вузе. Приводится анализ классификаций методов визуализации знаний и видов визуализации информации. Представлена авторская классификация подходов визуализации информации.

Ключевые слова: визуализация, визуализация информации, визуализация знаний, визуальное мышление.

SUMMARY

The article deals with the problem of using visualization technology of scientific, educational information and knowledge. The necessity of more active implementation of the visualization method in the educational process at the university is substantiated. The analysis of classifications of knowledge visualization methods and types of information visualization is given. The author's classification of information visualization approaches is presented.

Key words: visualization, visualization of information, visualization of knowledge, visual thinking.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Мир психологии. – 2014. – № 3 (79). – С. 17–33.

2. Бодров В. Н., Магалашвили В. В. Ориентированная на цели визуализация знаний // Международный журнал «Образовательные технологии и общество». – 2008. – Т. 11. – № 1. – С. 420–433.

3. Герасимова И. С. Зарубежный опыт визуализации научной информации в массмедиа [Электронный ресурс] // Медиаскоп. – 2016. – Вып. 4. – URL: http://www.mediascope.ru/node/2185.

4. Горбунова Н. В. Информационный бум или как не потеряться в современном мире информации // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–2. – С. 73–81.

5. Макарова Е. А. Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности: монография / под. ред. И. В. Абакумовой. – М.: Изд-во «Спутник+», 2010. – 170 с.

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

7. Султанова И. В., Василенко И. Ю. Анализ наиболее распространенных техник по визуализации информации в педагогике и психологии // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 1. – С. 431–435.

8. Эрдниев П. М. Системность знаний и укрупнение дидактической единицы // Советская педагогика. – 1975. – № 4. – С. 72–80.

9. Castells M., Kiselyova E. Russia in the Information Age // Russia In The New Century. – Routledge, 2018. – С. 126–157

10. Lengler R., Eppler. M.J. Towards a Periodic Table of Visualization Methods of Management: Proceedings of the IASTED International Conference on Graphics and Visualization in Engineering (GVE '07) / ed. Alam M. – Anaheim, CA, USA: ACTA Press, 2007. – Pp. 83–88.

Т. В. Наумова

УДК: 159.94

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НАВЫКАМ ПСИХОМОТОРНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ключевым элементом в построении информационно-образовательной среды, как показано в статье О. В. Соловьевой, Т. В. Наумовой [11], выступает активизация личностного фактора дошкольника – его активность в учебно-воспитательном процессе. В основе этого элемента лежит формирование психомоторных способностей ребенка, посредством обучения навыкам психомоторной саморегуляции [6]. Поэтому в структуре проведенных нами исследований были выделены следующие этапы:

– выявление психомоторных задатков дошкольников;

– определение психомоторных навыков обучающихся;

– проявление тренировочного эффекта и тех психофизических затрат, которые необходимы для достижения максимального результата;

– умение дозировать психофизическую нагрузку через развитие самоконтроля и психомоторной саморегуляции.

В основе занятий с детьми дошкольного возраста в рамках информационно-образовательной среды с использованием информационно-коммуникационных технологий лежит реализация модели пятиуровневой организации движений по Н. А. Бернштейну [2].

Учитывая тот факт, что связь психомоторных задатков с особенностями микроструктуры мозга, органов чувств и дифференциальными особенностями нервных процессов очевидна, а формирование способностей происходит на основе задатков, мы обратили внимание на способность организма ребенка регулировать психофизическое равновесие.

Поскольку в характеристике задатков выделяется их пространственная составляющая [1; 2; 4; 9], немаловажное значение будет иметь выявление и обучение различать дистанцию, направление движения своего тела в пространстве, то есть формирование у ребенка различительной чувствительности по пространственному полю.

Приобретение двигательного навыка в работе информационно-образовательной среды на компьютерных тренажерах, а именно владение собственным телом в пространстве, определение его границ и управления им, связано с последовательным накоплением двигательного опыта, а также знаний и умений.

При выявлении задатков и развития психомоторных способностей в нашей исследовательской работе было использовано компьютерное тренажерное устройство, стабилометрическая платформа, тренажер Wii-Fit как составляющий компонент информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.

Выбранный нами метод исследований выявления задатков нельзя не отметить в обзоре моделей учебно-игровой деятельности. Использование компьютерного тренажерного устройства стабилометрической платформы основано на реализации принципа биологической обратной связи. С помощью данного компьютерного тренажера удобно выявлять, диагностировать и контролировать психомоторные способности ребенка. Высокая информативность полученных параметров, малое время исследования, высокая чувствительность, неинвазивность метода, является его сильной стороной.

В режиме игровой ситуации стабилометрическая платформа позволяет не только фиксировать динамику успешности психомоторной деятельности, но и фиксировать влияние на эту динамику психофизической саморегуляции функционального состояния в непосредственном ее проявлении, в умении регулировать уровень нервно-психического напряжения. Для этого в данном компьютерном тренажере предусмотрен канал регистрации. Информацию о положении тела ре-

бенка и о колебаниях частей тела считывают датчики, закрепленные под платформой без контакта непосредственно с самим дошкольником.

В статическом режиме работы на стабилометрической платформе предпочтение отдается формированию правильной осанки с использованием игр категории баланса. Занятия на стабилометрической платформе при соблюдении правильной осанки обеспечивают возможность сохранения баланса тела в положении стоя за счет развиваемого чувства равновесия в реальном времени по заданному алгоритму. Данный процесс представлен регуляцией основных систем организма, таких как опорно-двигательной системы, центральной нервной системы, вестибулярного аппарата. Основная нагрузка при балансировочных движениях ложится на проприорецепторы. Знания о функциональном состоянии систем организма позволяют получить исследования баланса тела в положении стоя.

У дошкольника параллельная постановка стоп не вызывает затруднений, такая стойка используется в различных видах спорта. При формировании правильной осанки рассматривают вертикальное положение тела во фронтальной и сагиттальной плоскостях. Это основные плоскости, в которых фиксируют колебания тела. Сагиттальная плоскость в норме дает высокую амплитуду колебаний центра давления тела. Д. В. Скворцов [10] в своих исследованиях выявил модель тела в виде перевернутого маятника, с осью своего вращения в голеностопных суставах. В стойке движения в голеностопных суставах ног являются балансировочными. В норме у человека, в позиции стойки, суставы нижних конечностей находятся в пассивном замыкании, и это положение не требует затрат энергии. В сохранение баланса не участвует туловище человека, следовательно, балансировочные действия возможны только в голеностопных суставах, которые у дошкольника находятся на этапе формирования. Необходимо отметить развивающее значение трехглавой и большеберцовой мышц отвечающих за контроль голеностопных суставов.

Контроль балансировки в стойке отличается от контроля баланса в движении. Данный компьютерный тренажер при балансировочных движениях чувствует самые малые внешние и внутренние воздействия – этот тренажер выполняет тонкий контроль баланса стойки. На отклонение центра давлений оказывают влияние не только импульсы от трехглавой и большеберцовой мышц, но и импульсы от сердечной деятельности.

В 1990 году ученый С. Мори предложил разделить механизмы баланса на группы стратегий, рефлексов и синергии. Группа стратегий в своей основе содержит осуществление сложных двигательных действий осознано или бессознательно, тем самым позволяет получить нужные результаты для исследований. Группа рефлексов определяет мгновенные ответы центральной нервной системы при постоянных условиях, а группа синергии включает в себя двигательные действия, которые близки по всем показателям.

При балансировке тела задействован весь опорно-двигательный аппарат, он ещё не совершенен у дошкольника и с этой точки зрения правильное его развитие имеет большое значение для развития психомоторных способностей.

В 1976 году были проведены исследования, в которых 9-летние дети обладали большей стабильностью, а активность конечностей во время выполнения заданий была меньше, чем у детей в возрасте 4 лет. Этими же исследователями было обнаружено у 5-летних детей более выраженные компенсаторные реакции. Однако другими исследователями не было обнаружено отличий положения центра давлений и колебаний тела у детей разного возраста. Также были сформулированы выводы, о том, что после семи лет дети обладают позотонической реакцией, схожей с реакцией взрослых людей.

Описанные выше задания на стабилометрической платформе в нашем исследовании мы реализуем в игровой форме. Подобранные нами игры категории баланса направлены на развитие концентрации внимания, сосредоточенности, управления телом,

на точность выполнения элементов психомоторного действия. В компьютерном моделировании игры динамического свойства со сбивающими факторами, например, «Balansball», предполагают, что ребенок будет учитывать и соотносить специфику воздействий, влияющих на поддержание правильной осанки.

Обнаруживаемое мышечное напряжение в терминах физической культуры характеризуется как функциональная активность и в более общем понимании представлена в качестве процесса. В этом процессе возрастающая мышечная активность продуцирует энергию и трансформирует ее в механическую тягу, передаваемую пассивным звеньям опорно-двигательного аппарата. Такая активность может вызвать увеличение длины мышц, что и называется мышечным усилием. [8]. При мышечных усилиях в психомоторной сфере ребенка посредством игры, в которой преобладает эмоциональный фактор, происходит концентрация функциональных возможностей опорно-двигательного аппарата на преодоление препятствий.

В использованных играх решение уникальной задачи связано с формированием навыка, вырабатываемого целесообразными мышечными координациями. Например, достижение большой точности, особенно в осложненных условиях игры, приводит к развитию большей координационной способности, которая достигается за счет специальных целей при решении двигательной задачи. В этом случае движение становится менее экономным, но более целесообразным.

Так, реальные условия психомоторной деятельности дошкольника в условиях информационно-образовательной среды на данном компьютерном тренажере характеризуются тем, что доминирующую роль в их проявлении играет активизация процессов статического мышечного напряжения, стимулируемая внешними условиями игровой деятельности.

Решение дошкольниками новых познавательных и практических задач в процессе формирования психомоторных способностей предполагает повышенный эмоциональный настрой, увеличение интереса к овладению двигательного навыка, нередко связанного с увеличением напряжения психомоторной сферы. В этой связи формирование и развитие скорости реакции, управление психоэмоциональным состоянием в стрессовой ситуации, в нашем случае приобретает первостепенное значение. Использование компьютерного тренажера – мультимедийного руля – способствует достаточно эффективному решению этих задач. Особым достоинством этого компьютерного тренажера-симулятора является возможность контроля динамики работоспособности по количеству допускаемых ошибок и формирования психомоторного навыка. Дозированное выполнение психофизической нагрузки связано с контролем пульса при помощи пульсоксиметра.

При формировании психомоторной саморегуляции и управлении своим психоэмоциональным состоянием в игровой форме дошкольник обучается проходить различные стрессовые ситуации, смоделированные в данной игре. На первом этапе дошкольник осваивает вождение автомобиля по своей стороне. Второй этап связан с освоением управления автомобилем с заданной скоростью. На третьем этапе внимание уделяется прохождению трассы под контролем пульса. На четвертом этапе упор делался на качество управления автомобилем, и пятый этап заключается в прохождении трассы на скорость.

Во время занятий на компьютерном тренажерном устройстве «Мультимедийный руль» – при управлении транспортным средством, выполнении различных заданий с изменением скорости – у ребенка формируется способность быстро реагировать на изменение скорости, дистанции, направления движения. Детям дошкольного возраста свойственно выполнение двигательных действий в быстром темпе, это характерная черта их центральной нервной системы. В игре наблюдается стремление дошкольников к кратковременным скоростным двигательным действиям, а увлеченность приводит к выполнению заданий на высоких скоростных

режимах, умению быстро реагировать действиями, при которых возрастает количество ошибок. Однако в такой игре выявляются резервы психомоторных способностей и констатируется способность к быстроте обучения.

В занятиях на компьютерном тренажере «Мультимедийный руль» отмечается высокая концентрация внимания, умение быстро реагировать на сигнал, двигаться по своей полосе. Только при полном освоении навыков руления дошкольник может контролировать движение и маневры автомобиля, предусмотренные правилами игры. Это умение достигается высоко координированной работой при участии больших мышечных групп (рук и ног – рулевое и педальное управление), за счет тонкого регулирующего психомоторного действия.

С характерной особенностью всех этапов обучения связано умение дозировать нагрузку под контролем пульса самим обучающимся, где быстрота обучения проявляется в полной мере.

Методы исследования быстроты обучения в экспериментах основываются на оценке эффективности взаимодействия испытуемого с программой. При использовании этих методов мы исходим из того, что оценка характеристик регламентированных двигательных действий дошкольника, выполняемых как ответ на изменение заданий программы, может позволить в очень точных количественных показателях оценить качественные сдвиги, происходящие в результате выполненной работы (измерение скорости реакции с помощью линейки).

Изучение координационных способностей дошкольников с использованием информационно-коммуникационных технологий информационно-образовательной среды в нашем исследовании рассматривается с точки зрения формирующего и развивающего воздействия.

На данном этапе работы нами использовались игровые задания на координацию с одновременным движением рук и ног и с учетом сбивающих факторов. Сформированное двигательное действие к воздействию сбивающих факторов должно быть устойчивым и надежным. Этому способствует выделение закономерностей решения однотипных двигательных задач в условиях вариативности заданий. В этой связи при построении занятий нами использовалась приставка – Play Station и Move.

Поскольку тренировочный эффект проявляется в основных психомоторных качествах, а у детей 6–7 лет продолжают совершенствоваться навыки координационных действий и силовых качеств, то мы предпочли обратить внимание на ритмичные, перекрестные передвижения в сочетании рук и ног. Данный эффект зависит от управления нервно-мышечным тонусом на уровне телесных и психических процессов, поэтому в адаптированном методическом инструментарии он достигался через игру «Настольный теннис» с виртуальным противником. В основу нашей методики был положен метод психомышечной тренировки. Набор очков в данной игре зависит от скоординированных и силовых действий, связанных с тактическими элементами, используемыми в игре при отработке ударов. Обучение целенаправленному управлению психофизиологического напряжения с применением системы биологической обратной связи сопровождается использованием психотехнических приемов, связанных с неожиданными изменениями траектории полета и с силой отбиваемого мяча в сторону противника. В нашей методике при работе на данном тренажере упор делается на развитие, с одной стороны, быстроты и силы двигательного действия, а с другой – на развитие умения учитывать тактический замысел противника.

Таким образом, отработка простых приемов отбивания мяча на разных этапах обучения постепенно заменяется на техничный, быстрый, сильный, непредсказуемый удар. Полное овладение игровой ситуацией при формировании качеств силового характера возможно при условии двух занятий в неделю. Первоначально проводится инструктаж, опробование и базовые движения в тре-

нинговых занятиях. В последующем предполагается формирование, закрепление и углубление навыков данного психомоторного качества на протяжении всего занятия. Отмечается тот факт, что на всех уровнях обучения формирование вышеуказанного навыка сопровождается набором очков, оценкой успешности, к которой стремился ребенок.

В прагматической успешности мы фиксируем те изменения после курса обучения, ради которых развиваем психомоторную саморегуляцию (первый уровень). На уровне психофизиологических процессов эта успешность отслеживается по всем тем показателям, которые наиболее явно отражают изменения в вегетативной нервной системе, с одной стороны, и координации, а с другой – силовой динамометрии. Кумулятивные, более устойчивые изменения отражены в практической успешности сформированности данного навыка (второй уровень). Изменения второго уровня проявляются в соревнованиях по биокибернетическому многоборью, которые ежегодно проводятся среди детских образовательных учреждений г. Пятигорска.

Таким образом, механизм успешности психомоторных действий ребенка связан, в том числе, с организацией ритмичности и длительности психомоторной саморегуляции.

Дифференцированность по временным характеристикам с учетом волевого аспекта в произвольном управлении дыхания достигается нами в ходе игр на тренажере «Дуйбол». Мы связываем развитие дыхательной системы с увеличением жизненной емкости легких, длительности выдоха по времени. Кроме того, упражнения на произвольное управление задержкой дыхания сопряжены с волевым усилием, обусловленным мобилизацией энергетических резервов дыхательной системы ребенка в сопротивлении кислородному голоданию.

Механизм овладения навыка произвольного управления дыханием не прост, он обусловлен эмоционально-чувственными ощущениями дошкольника, который не фиксирует внимание на их значимости, а воспринимает их как случайные. Эти ощущения не являются результатом целенаправленной работы, а в большинстве случаев нерегулируемы и могут возникать в любой момент. Так, например, на соревнованиях общее напряжение может создать резкое снижение эффективности психомоторной деятельности.

Эмоциональное возбуждение и психическая активность могут способствовать нарушению корректности психомоторных процессов. Благодаря сформированному навыку психомоторной саморегуляции, дошкольник целенаправленно выполняет заданное двигательное действие с максимальной отдачей, т.к. психологический фильтр отбирает только то, что нужно для достижения поставленной цели.

Динамика многих двигательных актов связана с преодолением помех или наличием препятствий, вызванных внешним силовым полем. Данная задача решается организмом ребенка путем согласования работы мышечного аппарата в процессе двигательного действия. Мышечные напряжения, связанные с преодолением трудностей, способствуют созданию двигательного акта. При использовании дыхательных упражнений чрезмерные мышечные напряжения нивелируются, а движение становится динамически стабильными [2].

Основным критерием по выявлению волевых действий является волевое усилие [3; 7].

В. П. Озеров [9] характеризует волевое усилие как сознательное напряжение психических и физических сил при преодолении внешних и внутренних препятствий и считает его очень важным психомоторным качеством как в жизни, так и в спорте.

По пробе с задержкой дыхания определяется способность к волевому усилию при сопротивлении к кислородному голоданию, которое можно выдержать (на вдохе). Проба выделена нами как показатель полноценности дыхательной системы и важный фактор психомоторной перестройки, достигаемой в результате задержки дыхания. Применение пробы с задержкой дыхания аргументируется тем, что усилием воли дошкольник не в состоянии задержать дыхание так, чтобы это стало вредным для его организма. Кроме то-

го, при увеличении времени задержки дыхания можно наблюдать повышение резервных возможностей и тренированности, хотя при переутомлении мы можем фиксировать снижение данных по этим показателям. Задержку дыхания мы относим к произвольным осознанным действиям, в результате чего осуществляется волевая регуляция, связанная с преодоления препятствий. Произвольность как способность владеть собой является средством и механизмом, способствующим возникновению сознательного усилия, концентрирующегося на преодоление препятствий.

Индивидуальные особенности и закономерности развития выявляются в волевых качествах детей дошкольного возраста, которые и определяют физиологическую зрелость организма в обратной реакции на нагрузку.

Среди существующих на сегодняшний день методов развития у детей волевых качеств мы остановили свой выбор на игровых упражнениях с использованием компьютерных тренажеров, которые позволяют не только фиксировать успешность процедуры, но и косвенно отражают тренировочный эффект от их применения.

Раскрывая значимость тренировочного эффекта, складывающегося из соотношения достигнутого результата и затраченных ресурсов, нами используются упражнения для выносливости дошкольника с использованием компьютерной тренажерной приставки (X-BOX). Для детей дошкольного возраста нами выбрана достаточно динамичная игра «Сплав по реке» с различными уровнями сложности. От ребенка в этой игре требуется концентрация внимания, выдержка и выносливость, которые сопряжены с тренировочным эффектом, проявленным в психомоторной деятельности.

На этапе формирования и развития такого психомоторного качества, как выносливость, мы выделяем развитие способности самому регулировать психофизическое равновесие на достаточном уровне нагрузок. Дошкольник владеет широкими возможностями в проявлении общей выносливости, мы учитываем его возраст, пол, уровень подготовленности, индивидуальные анатомические и физиологические особенности. В ходе тренировочного процесса нами отмечается тот факт, что сформированный навык самоуправления психомоторикой положительно проявляется на успехе ребенка в соревнованиях по биокибернетическому многоборью.

Принцип максимального напряжения сил, использованный нами в процессе развивающей деятельности ребенка, описан Б. П. Никитиным в его концепции «Педагогика Предоставления Возможностей».

В своих исследованиях мы опираемся на иерархическую организацию построения движений и принцип сенсорных коррекций [2], которая объясняет компенсаторно-развивающие механизмы построения движений в процессе возрастного усвоения новых двигательных действий и их автоматизации. Образование навыка происходит на ведущем осознаваемом уровне, поскольку явление автоматизации хорошо изучено как передача координационных коррекций на нижележащие координационные уровни [2].

Под психомоторной саморегуляцией мы понимаем свойство системы совершенствовать и сохранять свои параметры при различных воздействиях. В условиях информационно-образовательной среды на занятиях на компьютерных тренажерах механизм саморегуляции реализуется посредством внутренних изменений в соответствии с законом их организации.

Повышение уровня работоспособности неразрывно связано с развитием выносливости. В ходе тренировочного процесса, а именно выполнения двигательных заданий, эффективность выносливости меняется. Выделяют фазы работоспособности: врабатывание, оптимальная работоспособность, утомление, конечный порыв. Данные фазы выделены по итогам двигательной деятельности, а их соотношение является результатом оптимально сбалансированного тренировочного процесса.

Поскольку формируемые у ребенка психомоторные навыки могут быть отнесены к

продуктам учебно-тренировочной деятельности, то целесообразно предположить, что кривые работоспособности и формирования навыка будут похожими.

В литературе по экспериментальному изучению динамики формирования сенсомоторного навыка подчеркивается роль исследования американских психологов В. Брайяна и И. Хартера, которые показали, что процесс научения идет скачкообразно, т.е. отмечаются периоды, когда кривая идет горизонтально – это плато, по мнению авторов, является подготовительным периодом для перехода испытуемых к качественно иной системе операций.

Предварительный анализ динамики выполнения игровых заданий в различных видах психомоторной деятельности позволил предположить единый механизм их происхождения. Изучение литературы по психологии труда показало связь данной динамики с двумя относительно самостоятельными процессами, научения и расходования психофизиологических ресурсов [5].

Для экспериментального исследования данных закономерностей целесообразен выбор нескольких вариантов игровой психомоторной деятельности в компьютерной форме реализации, в модификации фиксирующей время (на мониторе компьютера) выполнения каждого задания, что позволяет фактически отслеживать динамику работоспособности. С другой стороны, решение задач в последовательно нарастающей сложности, что позволяет говорить о моделировании процесса стимуляции психомоторного развития.

Среди большого разнообразия компьютерных игр и тренажеров целесообразно использовать программы с многоуровневой организацией нарастающей сложности, с выбором заданий начального уровня трудности и широкого спектра варьирования сложности, с фиксацией скоростных, точностных параметров деятельности и наличием в решении игровых задач возможностей использования различных стратегий.

Игра как модель учебно-тренировочной и игровой деятельности привлекательна тем, что она реализует большое разнообразие ее модификаций и позволяет снизить эффект быстрого угасания интереса к ней.

АННОТАЦИЯ

Дано описание теоретических положений этапов экспериментального исследования при обучении навыкам психомоторной саморегуляции дошкольника в информационно-образовательной среде, а также практическое использование информационно-коммуникационных технологий в детских образовательных учреждениях. Рассмотрены различные подходы в понимании эффективности использования средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе в рамках информационно-образовательной среды. Описана реализация заданий в компьютерном моделировании игр как статического, так и динамического свойства.

Ключевые слова: дошкольник, психомоторика, информационно-коммуникационные технологии, компьютерные технологии.

SUMMARY

A description of the theoretical positions of the stages of experimental research in teaching psychomotor self-regulation skills of a preschooler in the information and educational environment, as well as the practical use of information and communication technologies in children's educational institutions is given. Various approaches are considered in understanding the effectiveness of using information and communication technology tools in the educational process within the framework of an information and educational environment. The implementtation of tasks in computer simulation of games is described both of static and dynamic properties.

Key words: psychomotor ability, child of preschool age, information educational environment, information and communication technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.

2. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 493 с.

3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1991. – 208 с.

4. Ильин Е. П. Структура психомоторных способностей // Психомоторика. – Л., 1976. – С. 4–22.

5. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена. – К.: Здоровье, 1987. – 168 с.

6. Костанова Н. А., Наумова Т. В., Нордгеймер Ю. Р. Использование здоровье сберегающих технологий в формировании психомоторики дошкольника. Сборник материалов Международной конференции «Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности и физической культуры в XXI веке: интеграция науки и практики». – Невинномысск: НГГТИ, 2015. – С. 196–202.

7. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Радянська школа, 1971. – 200 с.

8. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. – М.: ФиС, 1991. – 83 с.

9. Озеров В. П., Соловьева О. В. Диагностика и формирование познавательных способностей. Ставрополь, 1999. – 112 с.

10. Скворцов Д. В. Стабилометрическое исследование: краткое руководство. – М.: Маска, 2010. – 172 с.

11. Соловьева О. В., Наумова Т. В. Системное описание электронной информационно-образовательной среды // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – М. – 2016. – Т. 5. – № 6А. – С. 161–174.

А. И. Лучинкина, М.-Н. Петровская

УДК: 159. 923

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГЕЙМЕРА

XXI век – это информационный век, эпоха постмодерна, время, где игра перемещается в виртуальное пространство, привлекая своей красочностью, интригуя и зачаровывая любого, кто с ней соприкоснулся. Виртуальное пространство компьютерных игр становится еще одним институтом социализации для современного человека, наряду с традиционными (школа, семья, трудовой коллектив и прочие).

Одной из специфических характеристик современной информационной и социокультурной ситуации является возникновение субкультуры игроков, или иными словами геймеров. Субкультуре геймеров присуще иерархическое строение, в основе которого – представители различных каст, статусов, кланов, с разнообразием устоев, правил и делений.

Среди них выделяется уникальная виртуальная субкультура геймеров-ролевиков онлайн, которую составляют люди разного пола, возраста, социального и профессионального статуса, играющих в многопользовательские компьютерные ролевые онлайн-игры (MMORPG – в пер. с англ. massive (massively) multiplayer online role-playing game).

В целом геймера можно охарактеризовать как человека, длительно увлекающегося определенного рода компьютерными играми.

Как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях зачастую обнаруживаются негативные характеристики личности геймеров [1–6]. Стереотипы касаются, как правило, отсутствия популярности и привлекательности в определенной сфере, стремления к удовольствиям (доминирование гедонистической направленности личности), социальной дезадаптированности, несформированной социальной компетенции и прочих.

Задавшись вопросом, кто же они, современные геймеры, предпримем в рамках статьи попытку проникнуть в мир зрелого геймерства.

Цель статьи – составление социально-психологического портрета геймера посредством изучения социально-психологических особенностей взрослых геймеров.

Рассмотрим ключевые исследования образа взрослых геймеров и остановимся на нескольких психологических особенностях игровой интернет-реальности.

1. Наибольшее влияние на растущего и взрослого человека имеет игра онлайн – компьютерная или с помощью игровых приставок, на мобильных носителях. Игроки в MMOPRPG (многопользовательские ролевые игры) понимают свою игровую активность как инновацию, как испытания способов «альтернативного развития» общества и организации сообществ [6].

2. К психологическим характеристикам ролевой игры онлайн относят идентичность (произвольную переменную) гендера; множественность психологических ролей; изменение внешней мотивации на внутреннюю, и наоборот; изменение социального и внутригруппового статуса.

3. Исследование О. Ю. Авдеева показало, что игроки имеют в большинстве случаев стойку и адекватную самооценку. Идеальные и реальные компоненты структуры Я-образа сливаются и переносятся в структуру Я в компьютерной игре. Таким образом, компьютерная игра дает возможность почувствовать себя как свой идеал «здесь и теперь» [1; 2].

4. Исследования показали, что взрослые геймеры имеют существенные преимущества в выстраивании жизненной карьеры, они более удачливы в бизнесе, им свойственны ответственность, настойчивость, готовность к риску, чувство локтя и умение работать в команде, способность брать на себя ответственность, готовность освоить и эффективно применять аналитические компьютерные программы, строить долговременные жизненные планы и работать на перспективу, способность работать над несколькими задачами одновременно (multi-task) и распределять свое внимание [6; 7].

5. В исследованиях А. Е. Войскунского даны следующие характеристики групповой игровой деятельности онлайн – раскованность, доступность социальных контактов. В этом смысле игры онлайн пересекаются с задачами группового психологического тренинга [3].

Исследование личностных особенностей игровых аддиктов показали, что на начальном этапе своего увлечения они имеют высокую тревожность [3; 6]. В ходе формирования зависимости обостряются противоречия между потребностью в игре и невозможностью полного удовлетворения этой потребности; между осознанием собственной бесполезности (бесполезности игры) и невозможностью ее прекратить; противоречием между «Я» реальным и «Я» виртуальным.

Рассматривать как личность геймеров, так и их социально-психологические особенности лишь в плоскости социальных или индивидуально-психологических, биопсихологических или культурных факторов, нецелесообразно, поскольку только в своей совокупности они позволяют составить представление о современном взрослом геймере как представителе субкультуры геймеров, его внутреннем мире, достоинствах и недостатках.

Социально-психологический портрет личности в целом включает две составляющие: социальную и психологическую. К социальной составляющей относятся занятость, социальный статус, семейное положение, уровень образования, доход, материальное положение. К психологической составляющей – характер, способности, самооценка, эмоциональность, направленность, волевые и коммуникативные качества, способность к индивидуальной или групповой работе.

Научный интерес приобретает осуществление эмпирического исследования социально-психологических особенностей личности взрослых геймеров с целью составления социально-психологического портрета геймера.

Эмпирическое исследование социально-психологических особенностей личности гей-

меров было проведено в 2019 году в Республике Крым среди членов закрытой группы социальной сети ВКонтакте. Общая численность участников исследования – 50 (возраст от 27 до 45 лет). В целях конфиденциальности название группы и имена участников в статье не указываются. Отметим, что все участники группы не только покупают, обменивают игровые трофеи, обсуждают новинки игровой индустрии, но и общаются, встречаются компаниями и семьями в реальном мире.

С целью определения социально-психологических особенностей личности геймеров и составления портрета современного взрослого геймера, проведены беседы с геймерами, направленные на выявление социальных и психологических характеристик, и осуществлен их анализ. Проведена психологическая диагностика самооценки при помощи модифицированной методики личностного дифференциала (ЛД) (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

Эмпирические данные были обработаны с помощью компьютерных программ статистической обработки: SPSS (версия 22) и Microsoft Excel.

При составлении собирательного портрета геймера учитывались такие социально-демографические характеристики, как пол, возраст, социальное, семейное положение, должность и профессиональный уровень, а также данные об игровых предпочтениях, длительности увлечения определенной ролевой компьютерной игрой, времени нахождения в игре, частоте обращения к игре за конкретный временной промежуток.

Далее опишем общие социально-демографические характеристики, присущие геймерам. Возраст геймеров составляет от 27 до 45 лет, при этом большую часть из них составляют мужчины (88 %). 70 % геймеров состоят в браке, 15 % находятся в отношениях, остальные 15 % – в поиске партнера.

Большинство геймеров – 90 % – работает, 10 % – фрилансеры. Около 65 % геймеров заняты в коммерческой сфере, являются индивидуальными предпринимателями. Примерно 35 % – работники госслужбы, среди которых специалисты с инженерно-техническим образованием (10 %), руководители (10 %) и служащие (15 %).

У большей части геймеров – высшее образование (62 %), у 20 % – неоконченное высшее, у 18 % – среднее техническое образование.

Взрослые геймеры чаще всего уже экономически независимые, психологически и социально состоявшиеся люди, обладающие разными индивидуально-психологическими особенностями и статусом, но объединенные общей страстью – игрой в MMORPG.

Игровой стаж в среднем – от 5 лет до 20 лет. Часть геймеров играют не ежедневно, часть – почти ежедневно. В среднем время, затраченное на игру, равно $2{,}8 \pm 0{,}5$ часа.

Все геймеры выборки были условно разделены на три группы в зависимости от стажа игровой деятельности: 5–10 лет, 11–15 лет, более 15 лет

Как отдельный критерий был выделен доход или материальное положение геймеров. Это обусловлено тем, что компьютерные игры такого типа относятся к одному из дорогостоящих видов досуга. Выяснилось, что среднестатистический геймер имеет ежемесячный доход минимум 37 тыс. рублей и выше.

Данные, полученные в экспериментальной группе при помощи методики личностного дифференциала, позволили выделить и описать особенности самооценок геймеров («Я-идеальное» и «Я-реальное»). Данные представлены в таблице 1.

Факторы личностного дифференциала «Сила», «Оценка», «Активность» в случае «актуальных» и «идеальных» самооценок всех групп геймеров приближены к высокому уровню, что указывает на присущий им самоконтроль, независимость, самостоятельность, активность, общительность, эмоциональную отзывчивость. Как видно из результатов, приведенных в таблице, значимых различий по самооценке у геймеров с различным игровым стажем не выявлено. Однако обнаружены достоверные отличия в выраженности факторов у геймеров с различным семейным положе-

Таблица 1

Показатели самооценки респодентов выборки

Шкала	I группа	II группа	III группа	T критерий, p
По игровому стажу				
Сила	20,3	20,2	21	T = 2,841,18, p<0,1
Оценка	16,6	15	17,5	T = 2, 30, p<0,1
Активность	19,4	17,6	18,8	T = 2,80, p<0,1
Семейное положение, время за компьютерной игрой				
Сила	15,3	22,6	26,8	T = 4,80,18, p<0,1
Оценка	16,9	22,1	27	T = 5,98, p<0,1
Активность	17	26,5	29	T = 1,280 , p<0,1

нием и временем, проведенным в Сети. Условно нами выделено три группы геймеров.

Первая группа (55 %) – прежде всего, семьянин, на первом плане для них – семья, жена и дети, потом игра. В большинстве семей воспитывается один или двое детей. Имеют стабильный доход, преуспевают в своем деле. Практически у всех высшее образование, разная квалификация и специализация, но чаще всего в сфере менеджмента и информационных технологий. Большая часть из них частные предприниматели, остальные – госслужащие, инженеры, компьютерщики. Игровой стаж – от 6 лет до 15 лет. Играют не ежедневно, около 3,5 раз в неделю по 3–4 часа. Привлекают к игре членов семьи.

Личностные качества: играют скорее для эстетического удовольствия, наслаждаясь красотой и мощью графики, тем, что могут позволить себе данный вид увлечения. Играют, чтобы отвлечься и получить удовольствие. В игре для них значим сам процесс, сюжет, оформление игры. Ценят общение и любят анализировать поведение других игроков, сравнивать их поведение в игре и в жизни, склонны рефлексировать и наблюдать. Интеллектуальны, ответственны, уверенны в себе, рассудительны, рисковать не любят, предпочитают взвесить все за и против. Ценят комфорт, стремятся к саморазвитию и преумножению материальных благ.

Вторая группа (25 %) – это люди с высшим образованием, одинокие (не находятся в отношениях на момент исследования), материально независимые, со стабильным заработком, обладают достаточно высоким статусом: большая часть – госслужащие или менеджеры, занимающие руководящие должности, остальные – частные предприниматели, компьютерщики. Они могут позволить покупать себе новомодные гаджеты, дорогие приставки, коллекционные игры, а потом просто дарить их единомышленникам, друзьям по игре.

Третья группа: состоят в браке 10 % из 20 %, 15 % имеют высшее и неоконченное высшее образование, 5 % – среднее техническое. Игровой стаж – от 5 лет до 13 лет. Играют ежедневно, более 4-5 часов. Имеют достаточно высокооплачиваемую, но непостоянную работу, часто меняют место работы, могут долго находиться в поиске.

К общим социально-психологическим характеристикам, присущим геймерам в целом, относятся значимость материальных ценностей; гибкость и быстрота реагирования в интернет-среде, настойчивость, общительность, упрямство, завышенная самооценка.

Отметим, что геймеры прекрасно ощущают себя в информационном пространстве Интернета, способны быстро найти нужную информацию и ее применить. Проявляют настойчивость в достижении цели, не боятся соперничества, напротив, оно им необходимо.

В качестве выводов отметим, что геймеры обладают специфическим «субкультурным» сознанием, социально-психологическими и виртуальными, системными (игровыми) характеристиками. Социально-психологический портрет геймера определяется преобла-

данием следующих социально-психологических составляющих: социальный статус, семейное положение, уровень образования, уделяемое игре время, игровой стаж и мотивация; характер, способности, самооценка, эмоциональность, направленность, волевые и коммуникативные качества, умение работать в команде.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен социально-психологический портрет геймера, а также результаты исследования социально-психологических особенностей личности взрослых геймеров. Дан краткий анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме геймерства. Определены понятия «геймер» и «MMORPG». Составлена типология геймеров на основании различий в социально-психологических характеристиках, таких как семейное положение, игровой стаж, время и степень увлеченности компьютерной игрой, самооценка, степень напряженности, агрессивности, конфликтности в межличностных отношениях, умение работать в команде. Выделены социально-психологические характеристики портрета современного взрослого геймера: социальное и семейное положение, уровень образования, время, уделяемое игре, игровой стаж и мотивация; характер, способности, отношение к себе и окружающим людям, эмоциональность, направленность, волевые и коммуникативные качества, умение работать в команде.

Ключевые слова: социально-психологический портрет, геймер, MMORPG, особенности, личность.

SUMMARY

The article presents a socio-psychological portrait of a gamer, as well as the results of the study of socio-psychological characteristics of adult gamers. A brief analysis of domestic and foreign studies on the problem of gaming. The concepts of «gamer» and «MMORPG» are defined. The typology of gamers, based on differences in socio-psychological characteristics, such as marital status, playing experience, time and degree of enthusiasm for computer games, self-esteem, the degree of tension, aggression, conflict in interpersonal relations, the ability to work in a team. Social and psychological characteristics of the portrait of a modern adult gamer are highlighted: social and family status, level of education, time devoted to the game, playing experience and motivation; character, abilities, attitude to oneself and others, emotionality, orientation, strong-willed and communicative qualities, ability to work in a team.

Key words: socio-psychological, portrait, gamer, MMORPG, features, personality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев А. Ю. Компьютерная игра как средство социализации современных подростков [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/13_NPN_2010/Psihologia/63641.doc.htm.

2. Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 35–58.

3. Войскунский А. Е. Психологические исследования феномена интернет-аддикции // Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 251–253.

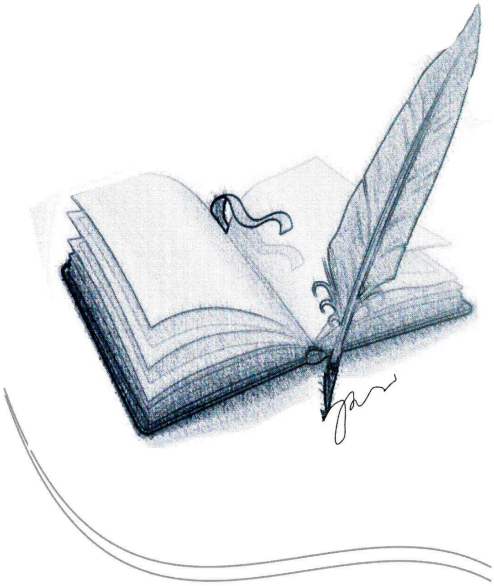
4. Гончарова А. А. Социально-психологические характеристики геймеров [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXII Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11 (22). – URL: https://sibac.info/archive/meghdis/11(22).pdf (дата обращения: 04.08.2019).

5. Иванов М. С. Психология компьютерной игры как проблема интегральной психологии личности [Электронный ресурс]. – URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/m_ivanov2 (дата доступа: 20.04.2019).

6. Лучинкина А. И. Начальный этап интернет-социализации: игровая деятельность в сети // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 7. – С. 70–76.

7. Степанцева О. А. «Социальный портрет» геймера [Электронный ресурс] // Общественные и гуманитарные науки. – С. 80–83. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialnyy-portret-geymera] (дата доступа: 10.08.2019).

НАШИ АВТОРЫ



Авралев Никита Владимирович – *Кандидат политических наук, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского*

Антоненко Мария Юрьевна – *доцент, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»*

Беленцов Сергей Иванович – *доктор педагогических наук, профессор, Курский государственный университет*

Богатырева Юлия Игоревна – *доктор педагогических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого*

Бура Людмила Викторовна – *кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Василенко Ирина Юрьевна – *кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»*

Глузман Александр Владимирович – *доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Глузман Алина Александровна – *кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Глузман Ян Александрович – *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Голубева Светлана Анатольевна – *магистрант, ФГБОУ ВО «Орловский*

государственный университет им. И. С. Тургенева»

Горбунова Наталья Владимировна *– доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Давыдова Людмила Николаевна *– доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»*

Дельвиг Наталья Андреевна *– кандидат педагогических наук, Севастопольский государственный университет*

Доненко Николай Николаевич *– аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Ефимова Ирина Николаевна *– кандидат социологических наук, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского*

Жулина Галина Николаевна *– кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону*

Залевская Яна Геннадиевна *– аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Иванова Елена Николаевна *– аспирант, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»*

Исаев Александр Аркадьевич *– кандидат философских наук, профессор, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова*

Клочков Владимир Павлович *– доктор педагогических наук, профессор, Миасский филиал Челябинского государственного университета*

Козырева Ольга Анатольевна *– кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный индустриальный университет, Новокузнецкое училище (техникум) олимпийского резерва, г. Новокузнецк*

Колегов Антон Леонидович *– кандидат юридических наук, ФГКУ ДПО Тюменский институт повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел МВД России*

Кротова Ирина Владимировна *– доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск*

Лобурева Мария Егоровна *– доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»*

Лучинкина Анжелика Ильинична *– доктор психологических наук, доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь*

Маковейчук Артем Васильевич *– ведущий специалист отдела по связям с общественностью, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского*

Малькова Татьяна Владимировна *– кандидат исторических наук, Миасский филиал Челябинского государственного университета*

Мамонько Ольга Владимировна *– кандидат педагогических наук, доцент, «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь*

Мирошников Олег Анатольевич *– доктор философских наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Моренко Евгения Анатольевна – *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Наумова Татьяна Валентиновна – *старший преподаватель, Пятигорский государственный университет*

Падалка Олег Семенович – *доктор педагогических наук, профессор, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина*

Переверзев Марк Владимирович – *кандидат юридических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Петровская Маргарита-Надежда – *аспирант, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь*

Привалов Александр Николаевич – *доктор технических наук, профессор, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого*

Реброва Ирина Юрьевна – *кандидат физико-математических наук, доцент Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого*

Редькина Людмила Ивановна – *доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Романова Людмила Михайловна – *кандидат юридических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону*

Рыбакова Галина Раисовна – *кандидат биологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск*

Селезнева Наталья Евгеньевна – *аспирант, старший преподаватель, Черноморское высшее военно-морское училище им. П. С. Нахимова, г. Севастополь*

Смирнова Наталья Борисовна – *доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Султанова Ирина Викторовна – *кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»*

Ткаченко Сергей Викторович – *преподаватель, Западный филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Калининград*

Фирсов Кирилл Николаевич – *педагог дополнительного образования, МКОУ «СОШ с. Старокучергановка»*

Фирсова Мария Анатольевна – *кандидат филологических наук, ГБУ ПОО «Астраханский базовый медицинский колледж»*

Хрулёва Алина Алексеевна – *кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Чаплаева Лариса Геланиевна – *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный*

Чаркина Наталья Валерьевна – *кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева»*

Шинтяпина Инна Викторовна – *кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале **«Гуманитарные науки».**

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995.**

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идеентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.