
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 8 2017

ISSN 1996-3947

Импакт-фактор РИНЦ = 0,460

Журнал издается с 2007 г.

Электронная версия: <http://www.expeducation.ru/>

Правила для авторов: <http://www.expeducation.ru/ru/rules/index>

Подписной индекс в электронном каталоге «Почта России» – П 6249

Главный редактор

Стукова Наталия Юрьевна, к.м.н.

Ответственный секретарь редакции

Бизенкова Мария Николаевна, к.м.н.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ларионова Ирина Анатольевна (д.п.н., профессор, Екатеринбург)

Кудрявцев Михаил Дмитриевич (д.п.н., доцент, Красноярск)

Дегтерев Виталий Анатольевич (д.п.н., доцент, Екатеринбург)

Жолдасбеков Абдиманат Абдразакович (д.п.н., профессор, Шымкент)

Раимкулова Ажарбубу Супуровна (д.п.н., профессор, Бишкек)

Шихов Юрий Александрович (д.п.н., профессор, Ижевск)

Суханов Петр Владимирович (д.п.н. доцент, Москва)

Бобыкина Ирина Александровна (д.п.н. доцент, Челябинск)

Стукаленко Нина Михайловна (д.п.н. профессор, Кокшетау)

Щирин Дмитрий Валентинович (д.п.н. профессор, Санкт-Петербург)

Журнал «Международный журнал экспериментального образования» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Свидетельство – ПИ № ФС 77-60736.

Все публикации рецензируются.

Доступ к электронной версии журнала бесплатен.

Импакт-фактор РИНЦ (двухлетний) = 0,460.

Журнал зарегистрирован в Centre International de l'ISSN. ISSN 1996-3947.

Журнал включен в Реферативный журнал и Базы данных ВИНИТИ.

Учредитель, издательство и редакция:

ИД «Академия Естествознания»

Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47

Ответственный секретарь редакции –

Бизенкова Мария Николаевна –

+7 (499) 705-72-30

E-mail: **edition@rae.ru**

Подписано в печать 31.10.2017

Дата выхода номера 30.11.2017

Формат 60х90 1/8

Типография

ООО «Научно-издательский центр

Академия Естествознания»,

г. Саратов, ул. Мамонтовой, 5

Технический редактор

Митронова Л.М.

Корректор

Галенкина Е.С.

Распространение по свободной цене

Усл. печ. л. 12

Тираж 1000 экз. Заказ МЖЭО 2017/8

© ИД «Академия Естествознания»

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки (13.00.00, 13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА <i>Арсенькина Л.С., Буренина В.И.</i>	5
ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ <i>Атабиева З.А., Желигонова Р.М., Куихова А.Ф.</i>	11
МЕЖДУНАРОДНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПО РАЗВИТИЮ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Власова В.Н., Таирова Н.Ю., Цквитария Т.А.</i>	17
МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА <i>Гетман Н.А., Котенко Е.Н.</i>	22
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ УРАВНЕНИЙ <i>Григорян М.Э., Болдыревский П.Б., Залесский М.Л., Троицкий Р.В.</i>	28
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ IT-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ <i>Зимин В.Н., Марданов С.А., Сергеев Д.А.</i>	34
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ ШКОЛЬНЫХ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ <i>Келдибекова А.О.</i>	39
ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА: СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ <i>Лебедева И.В., Ариффулина Р.У., Белогорская Л.В.</i>	46
ПРИЧИНЫ ПУНКТУАЦИОННОЙ МАЛОГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ-ОСЕТИН И МЕТОДЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ <i>Мисигова Б.Г.</i>	52
ВОСПИТАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРИОРИТЕТ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА <i>Николина В.В., Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В.</i>	57
ГОТОВНОСТЬ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Соловьёв В.А., Евтушенко И.В.</i>	62
ЗНАЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ, ПРОФИЛЬ «ДИЗАЙН КОСТЮМА». ПРИМЕРЫ ОБЪЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ <i>Тимофеева М.Р., Толмачёва Г.В., Герасимова Ю.Л., Соснина Н.О.</i>	69
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КРУПНЫХ СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ <i>Файзуллин И.Ф., Драндров Г.Л.</i>	75
ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И УРОВНИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Цибизова Т.Ю., Орешкина А.К.</i>	81
ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В КОНТЕКСТЕ ФИЛИАТИВНОГО ПОДХОДА) <i>Шилова В.С.</i>	87
ТЕНДЕНЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ <i>Юртаев С.В.</i>	92

CONTENTS

Pedagogical sciences (13.00.00, 13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)

THE USE OF TECHNICAL TRAINING AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS <i>Arsenkina L.S., Burenina V.I.</i>	5
TRADITION AS THE BASIS OF SOCIAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IN SOCIAL WORK <i>Atabieva Z.A., Zheligotova R.M., Kushkhova A.F.</i>	11
INTERNATIONAL EDUCATIONAL POLICY FOR THE DEVELOPMENT OF CONTINUING EDUCATION <i>Vlasova V.N., Tairova N.Yu., Tskvitariya T.A.</i>	17
MEDIA EDUCATION CAPABILITIES OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS <i>Getman N.A., Kotenko E.N.</i>	22
THEORY AND METHODS OF TEACHING PUPILS TO SOLVING EQUATIONS <i>Grigoryan M.E., Boldyrevskiy P.B., Zalessky M.L., Troitskiy R.V.</i>	28
THEORETICAL AND PRACTICAL BASES OF FORMATION OF PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS OF IT-SPECIALTIES <i>Zimin V.N., Mardanov S.A., Sergeev D.A.</i>	34
COMPETENCY-BASED APPROACH IN CONTENT OF SCHOOL COMPETITION TASKS ON MATHEMATICS <i>Keldibekova A.O.</i>	39
PREVENTION OF TEENAGE BULLYING: MODERN SOLUTIONS <i>Lebedeva I.V., Arifulina R.U., Belogorskaya L.V.</i>	46
THE REASONS FOR PUNCTUATION ILLITERACY STUDENTS OSSETIANS AND METHODS OF THEIR ELIMINATION <i>Misikova B.G.</i>	52
EDUCATION AS A STRATEGIC NATIONAL PRIORITY OF THE MODERN SOCIETY <i>Nikolina V.V., Vinokurova N.F., Zulkharnaeva A.V.</i>	57
READINESS OF MENTALLY RETARDED STUDENTS TO THE SELF-LABOR ACTIVITY <i>Solovev V.A., Evtushenko I.V.</i>	62
VALUE OF SPATIAL THINKING IN DESIGN-EDUCATION. THE DESIGN OF THE SUIT PROFILE. EXAMPLES OF VOLUME DESIGN <i>Timofeeva M.R., Tolmacheva G.V., Gerasimova J.L., Sosnina N.O.</i>	69
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF KEY COMPETENCY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF VOLUNTEER ACTIVITIES AT MAJOR SPORTING EVENTS <i>Fayzullin I.F., Drandrov G.L.</i>	75
FORMS OF ORGANIZATION, TECHNOLOGY AND LEVELS OF SOCIAL SPACE CONTINUING EDUCATION <i>Tsibizova T.Yu., Oreshkina A.K.</i>	81
GENERAL PRINCIPLES OF DIFFERENTIATION IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION (IN THE CONTEXT OF THE FILIAL APPROACH) <i>Shilova V.S.</i>	87
TENDENCIES OF CONTENT OF TEACHING OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE <i>Yurtaev S.V.</i>	92

УДК 378.14

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Арсенькина Л.С., Буренина В.И.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»,
Москва, e-mail: asteriskv@rambler.ru, bvi@bmstu.ru*

В статье проанализировано использование технических средств обучения, которое основывается на нормативно-правовых актах, регулирующих высшее образование. В работе дано определение понятия технические средства обучения. Обоснована с помощью различных видов восприятия информации (слуховое, зрительное, осязательное, обонятельное и вкусовое) необходимость их использования. Выявлено, что на отдельных видах занятий используется только слуховое восприятие, а для повышения качества образования необходимо добавить еще как минимум один вид восприятия, например зрительное или осязательное. Данные виды связаны либо с техническими средствами обучения, которые воспроизводят мультимедиа, либо с демонстрацией работы технического устройства. В статье приводится анализ использования технических средств обучения по специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Показана необходимость творческого подхода к преподавательской деятельности для внедрения технических средств обучения в образовательный процесс. Проведен анализ необходимости использования технических средств на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях. А также выявлено, что с использованием технических средств обучения повышается уровень усвоения студентом образовательной программы.

Ключевые слова: технические средства обучения, образовательный процесс, судебная экспертиза, преподавательская деятельность, образовательная программа, способы восприятия информации

THE USE OF TECHNICAL TRAINING AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Arsenkina L.S., Burenina V.I.

*Federal State Budgetary Education Institution of Higher Education «Bauman Moscow State
Technical University» (BMSTU), Moscow, e-mail: asteriskv@rambler.ru, bvi@bmstu.ru*

The article analyzes the use of technical means of training, which is based on normative-legal acts regulating higher education. The definition of technical training. Justified through various types of perception (auditory, visual, tactile, olfactory and gustatory) the need for their use. Revealed that the individual occupations is used only auditory perception, and to improve the quality of education it is necessary to add at least one kind of perception, e.g. visual or tactile. These types are either teaching tools that produce multimedia, or demonstration of technical devices. The article provides an analysis of the use of technical means of training in the specialty 40.05.03. Forensic examination of the BMSTU. The necessity of a creative approach to teaching for the introduction of technical training in the educational process. The analysis of the necessity of the use of technology in lectures, seminars and laboratory sessions. The article also shows that with the use of technical means of education increases the level of assimilation by the student of the educational program.

Keywords: technical training, educational process, forensics, teaching activities, educational program, methods of information perception

Ведущей тенденцией мирового цивилизационного процесса в настоящее время является формирование глобального информационного общества, характеризующегося высоким уровнем развития информационных и телекоммуникационных технологий и их интенсивным использованием, ростом роли

информации и знаний в жизни общества, увеличением объектов информационно-коммуникационной инфраструктуры, информационных продуктов и услуг, формированием глобального информационно-коммуникационного пространства. Основным условием благополучия каждого человека, каждой организации

и каждого государства в информационном обществе становится знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению работать с ней [1]. Повсеместное использование достижений технического прогресса способствует экономии времени, оптимизации производств, эффективности раскрытия преступлений, а также совершенствованию образовательных процессов.

Современное образование обладает большим потенциалом для своего развития и возможностью создания собственной гибкой системы, отвечающей требованиям постиндустриального общества и индивидуальным потребностям личности [2].

В сознании современного преподавателя, идущего в ногу со временем, надежно закрепилось понятие технических средств обучения. Применение последних регламентируется Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), приказами Министерства образования и науки и локальными актами образовательных учреждений. Вышеуказанные документы закрепляют обязательность применения технических средств обучения в рамках образовательного процесса.

Таким образом, на смену традиционной концепции преподавания, где центральную роль играет доцент или профессор – лектор, который и определяет программу курса, приходит концепция, которая в первую очередь ориентируется на учащихся и обучение практическим навыкам. Следовательно, университетское преподавание реорганизуется с позиций обучения [3].

Большое значение здесь имеют и различные педагогические технологии обучения. Под педагогической технологией понимается совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели и задачи [4].

Способом достижения является в том числе и практическая направленность обучения, а средством – исполь-

зование технических средств обучения в образовательном процессе. В последнее время проектный подход все чаще используют именно для подготовки кадров технической направленности.

Сам по себе проектный подход в образовательной системе кардинально отличается от традиционного и общепринятого подхода, основанного на методике освоения знаний. Если рассматривать проектный подход как педагогическую технологию, то она в своей сущности предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, требующих соответствующего технического оснащения.

Использование проектного подхода в качестве педагогической технологии позволяет, наряду с приобретением практических навыков в профессии, развивать следующие важные качества и умения: способность брать на себя ответственность; принимать и реализовывать коллективные решения; овладеть письменными и устными коммуникациями; выработать возможность самообучения; свободно ориентироваться в информационном пространстве; использовать критическое мышление; производить анализ и синтез поставленных задач, вопросов и проблем [5].

Немаловажным является тот факт, что использование подобного подхода способствует развитию так называемых «soft skills»: умения самопрезентации, навыки нестандартного мышления, социализации и коммуникации, стрессоустойчивость. Данные качества не только помогают студенту повысить свой собственный уровень конкурентоспособности на рынке труда, но и способствуют созданию адекватного образа будущей профессии в рамках CDIO-подхода (Conceive – Design – Implement – Operate) в образовательной сфере. Данный подход строится в соответствии с моделью «Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй», которая широко используется при подготовке инженеров, технических специалистов.

В статье рассматривается на примере специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза», реализуемой в МГТУ им. Н.Э. Баумана, обеспечение образовательного процесса техническими средствами обучения.

Технические средства обучения как расширение возможности восприятия информации

Одной из особенностей современного этапа развития системы высшего профессионального образования, происходящего в условиях становления ноосферы, нового информационного пространства и компетентностно-ориентированной парадигмы образования, является то обстоятельство, что одно лишь только знание (информация) в традиционном понимании уже не может рассматриваться как главная цель обучения студента и уровня подготовленности его преподавателя [6].

Современный преподаватель стремится сделать учебный процесс качественным и эффективным. Преподавателю в ходе учебного процесса необходимо реализовывать свои творческие способности в рамках подхода к организации учебных занятий и применения на них технических средств обучения. Творческий подход – непереносимое условие педагогического процесса, в связи с чем возникает необходимость подготовки преподавателей к творческой педагогической деятельности [7].

Например, современные методы решения технических задач предполагают широкое использование специализированных программных продуктов, позволяющих выполнять проектирование на базе построения виртуальных 3D-моделей разрабатываемых изделий и их компонентов. Программное обеспечение постоянно растет, расширяется и специализируется. Применение такого инструментария стало обычной практикой в работе инженера и, соответственно, нашло свое отражение в методиках учебного процесса высших технических учебных заведений [8].

Научно-исследовательская работа (НИР) как студентов, так и преподавателей во многих случаях выполняется на стыке разных научных направлений. Это требует инновационного оборудования для разработки объектов, материалов и технологий для современного развития науки и техники. Практико-ориентированный подход, применяемый в образовательном процессе, предполагает наличие новейшей лабораторной

базы и т.д. Перечисленное выше требует не только соответствующего материально-технического обеспечения, но и постоянного поддержания технических средств в работоспособном состоянии.

Рациональное практическое решение такой задачи оказывается весьма трудным по совокупности причин. Выбор метода оптимизации ресурсов невозможен без анализа этих причин, причем одной из главных задач является ответ на вопрос, насколько эти причины могут быть формализованы. При этом очевидно, что в итоге рациональная структура должна обеспечивать единство учебной, научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности как в общем, так и в части использования оговоренных выше технических ресурсов [9].

В широком смысле под техническими средствами обучения обычно понимают устройства, приборы, обеспечивающие организацию учебного процесса. Вышеуказанным законом «Об образовании в Российской Федерации» закрепляется следующее понятие средств обучения в целом: «средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности». Специалисты данной области трактуют данное понятие по-разному. Например, Г.М. Коджаспирова дает следующее понятие техническим средствам обучения: совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебном процессе с целью его оптимизации для предъявления и обработки информации [10]. По мнению П.И. Пидкасистого, технические средства обучения – это устройства, помогающие учителю (преподавателю) обеспечивать учащихся учебной информацией, управлять процессами запоминания, применения и понимания знаний, контролировать результаты обучения [11].

Таким образом, технические средства обучения – устройства и оборудование, используемые в образовательной организации в установленном законом порядке с целью улучшения

усвоения материала и восприятия его обучающимися.

Преподаватель, заинтересованный в собственном профессиональном росте и эффективности обучения, осознает, что такого рода средства обязательны к применению по ряду причин. Технические средства обучения предоставляют преподавателю возможность задействовать в процессе обучения студента различные виды восприятий.

В науке выделяется несколько видов восприятия: слуховое, зрительное, осязательное, обонятельное, вкусовое [12]. В рамках образовательного процесса обычно задействуется именно слуховое восприятие человека. На лекционных занятиях преподаваемый материал обычно воспринимается студентом посредством органов слуха. Существует ряд теорий о разделении кортикальных способностей (способности к восприятию информации мозгом) между правым и левым полушариями головного мозга. Считается, что левое полушарие отвечает за речь, логическое мышление, операции с числами и т.д., а правое отвечает за воображение, восприятие цветов и размеров [13].

В процессе обучения студент использует левое полушарие мозга, воспринимая речь, текстовую информацию, схемы, таблицы. При включении в программу лекционных и семинарских занятий презентаций с изображениями, фигурами разных цветов и размеров, видеофайлов и иных объектов можно достичь максимальной эффективности восприятия материала. При таком подходе оба полушария функционируют одновременно. Согласно данной теории, повышение уровня восприятия может быть достигнуто при использовании технических средств обучения. Преподнесение лекционного материала в совокупности с демонстрацией презентаций дает качественный результат в рамках теоретических курсов.

Применение технических средств обучения на примере подготовки специалистов по специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза»

Образовательная программа включает в себя лекционные, семинарские за-

нятия и лабораторные работы. Технические средства обучения, применяемые в рамках каждого из видов занятий, различны. На примере подготовки специалистов по специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза» можно проследить обеспечение сопровождения занятий техническими средствами обучения.

На данной специальности обучаются будущие судебные эксперты. С помощью судебной экспертизы, которая непременно производится на основе специальных знаний в определенной области науки, техники, искусства и в иных сферах деятельности человека, устанавливаются факты, которые имеют статус доказательств, что позволяет решать основной вопрос судопроизводства о виновности или невиновности лица [14]. В МГТУ им. Н.Э. Баумана ведется подготовка специалистов в сфере компьютерно-технической экспертизы. Деятельность будущих экспертов в этой области напрямую связана с применением технических средств.

В соответствии с ФГОС ВО по специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза», аудитории «должны быть укомплектованы техническими средствами обучения, служащими для представления учебной информации аудитории». На лекционных и семинарских занятиях систематично используется демонстрационное оборудование: «умные доски», плазменные панели, мониторы, проекторы и их комплектующие. Указанные технические средства используют для демонстрации презентаций, отдельных видеороликов, изображений и т.д. В рамках занятия технические средства обучения используются как преподавателем, так и студентом. Представление учебного материала преподавателем при помощи органов речи в совокупности с визуализацией сказанного способствует эффективному освоению программы дисциплин.

На лабораторных работах наиболее активно применяются технические средства обучения. Прежде всего это компьютерная техника. Компьютер в данном случае – уникальный инструмент. Лабораторные работы призваны оттачивать практические навыки, необходимые для дальнейшей работы эксперта. Студенты выполняют опре-

деленные задания с использованием компьютера, нарабатывая тем самым свои практические навыки, ориентируясь на подготовку судебного эксперта. Это могут быть лабораторные работы по исследованию компьютерной информации, определению пространственных параметров объектов, запечатленных в видеозаписях, улучшению изображений и т.д. У студентов при этом также активизируются органы зрения, слуха, задействуется воображение. В рассматриваемом примере компьютер также является уникальным и многогранным инструментом воссоздания и реконструкции реальных событий.

Также нельзя не отметить, что в рамках лабораторных работ определенные действия совершаются не с помощью компьютера, а исследуются непосредственно вручную. Например, будущий судебный эксперт в рамках трасологической экспертизы проводит исследование по восстановлению целого по частям. Исследование проводится на уровне зрительного и слухового восприятия вместе с осязательным. В рамках судебно-экспертных исследований на уровне образовательной организации также невозможно обойтись без специализированного оборудования. В лаборатории университета имеются современные микроскопы, прибор «Ультрамаг-С6» для проведения технико-криминалистической экспертизы документов, программно-аппаратный комплекс UFED, применяемый для извлечения данных с мобильных устройств, а также другие технические средства.

Заключение

Рассматривая даже самые распространенные технические средства обучения, такие как компьютер и презентационное оборудование, нельзя преуменьшать их значимости в рамках образовательного процесса. Восприятие человеком информации происходит с использованием различных органов чувств и полушарий мозга. Материал, воспринимаемый сразу обоими полушариями мозга, усваивается гораздо лучше и быстрее. Задействовать сразу оба полушария студента в образовательном процессе преподаватель может посредством подачи лекционного мате-

риала с использованием качественных и красочных презентаций. Именно для обеспечения активации нескольких органов чувств человека необходимо специализированное оборудование – технические средства обеспечения обучения. С использованием такого рода средств повышается как усвоение образовательной программы одним студентом, так и качество образования в университете в целом.

Список литературы

1. Цибизова Т.Ю., Мешков Н.А. Реализация инновационных форм обучения в информационно-коммуникационном образовательном пространстве // Качество. Инновации. Образование. – 2011. – № 12 (79). – С. 16–21.
2. Терехова Н.Ю. Инновационная техническая поддержка сложного образовательного продукта // Профессиональное образование и общество. – 2016. – № 2 (18). – С. 129–132.
3. Цибизова Т.Ю., Терехова Н.Ю. О перспективах развития высшего образования в современных условиях // European Social Science Journal. – 2013. – № 2 (30). – С. 62–67.
4. Макаров А.С., Панфилова Л.В. Использование информационных технологий обучения по развитию творческого мышления // Материалы Всерос. научн.-практ. конф., посвящ. 100-летию д.б.н., проф. Л.В. Воржевой «Методология и методы научных исследований в области естествознания». – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – С. 319–325.
5. Сергеев Д.А., Марданов С.А., Чернега Е.В. Метод проектов как способ реализации опережающего обучения (на примере проекта «Технопарк» при МГТУ им. Н.Э. Баумана) // Наука сегодня: опыт, традиции, инновации: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 26 июля 2017 г. – Вологда: ООО «Маркер», 2017. – С. 113–115.
6. Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Оптимизация инвариантной подготовки преподавателей вуза на основе синергетического эффекта холистичной информационно-образовательной среды // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 3 (27). – С. 46–54.
7. Буренина В.И. Формирование творческого потенциала будущего педагога в процессе становления личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20938> (дата обращения: 01.09.2017).
8. Брекалов В.Г., Терехова Н.Ю., Сафин Д.Ю. Применение технологии трехмерного прототипирования в образовательном процессе // Дизайн и технологии. – 2012. – № 29(71). – С. 118–123.
9. Брекалов В.Г., Терехова Н.Ю., Кленин А.И. Решение задач прогнозирования и стратегического планирования деятельности высших учебных заведений // European Social Science Journal. – 2014. – № 4–2 (43). – С. 31–34.

10. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 256 с.

11. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

12. Общая психология: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.

13. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. – Минск: Попурри, 2017. – 320 с.

14. Арсенькина Л.С. Использование аппаратных блокираторов в судебной компьютерно-технической экспертизе при анализе накопителей на жестких магнитных дисках // В сборнике: Источники частного и публичного права: Сборник научных трудов по материалам VII ежегодной международной научно-практической конференции (с элементом школы молодого ученого для студентов юридических специальностей). – М., 2017. – С. 13–16.

УДК 37.013

ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Атабиева З.А., Желиготова Р.М., Кушхова А.Ф.

*ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова», Нальчик, e-mail: ktiisr@mail.ru*

В статье определена роль традиций в социально-педагогической работе с молодежью в современном обществе. Актуальность темы объясняется обостренной значимостью социального воспитания молодежи в условиях ценностного кризиса и девиантных поведенческих проявлений молодых людей. Проводится обзор подходов к проблеме социального воспитания личности. На базе теоретического анализа сделаны предположения о социальных институтах, выполняющих воспитательную функцию в отношении молодежи. Исследуется роль, которую выполняет социальная работа через социально-педагогическую деятельность. Внимание авторов акцентировано на педагогической роли традиций и обычаев в работе с молодыми людьми. Определены условия и последовательные ступени развития личности в процессе формирования на основе традиционного воспитания. В статье определены социализирующий потенциал традиций и обычаев, возможность их влияния на состояние общественного и индивидуального сознания, а также их практическое использование для повышения эффективности социально-педагогической работы с молодежью.

Ключевые слова: социальное воспитание, молодежь, социально-педагогическая деятельность, традиции, социальная работа

TRADITION AS THE BASIS OF SOCIAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IN SOCIAL WORK

Atabieva Z.A., Zheligotova R.M., Kushkhova A.F.

The Kabardino-Balkarian state university by Kh.M. Berbekov, Nalchik, e-mail: ktiisr@mail.ru

The article defines the role of traditions in the socio-pedagogical work with young people in modern society. The relevance of the topic due to the heightened importance of social upbringing of youth in conditions of value crisis and deviant behavioral manifestations of young people. A review of approaches to the problem of social education of the individual. On the basis of the theoretical analysis made assumptions about the social institutions that perform educational function for young people. Examines the role of social work through socio-pedagogical work. The attention of the authors focused on the pedagogical role of traditions and customs in working with young people. The conditions and successive stages of development of personality in the process of formation on the basis of traditional education. The article defines the socializing potential of traditions and customs, the possibility of their influence on the state of public and individual consciousness, as well as their practical use to improve the effectiveness of social – pedagogical work with young people.

Keywords: social education, young people, socio-educational activities, traditions, and social work

Важнейшей функцией любого общества и неперенным условием его развития является социальное воспитание подрастающего поколения, социальное воспроизводство в нем таких ценностей, которые будут способствовать самосохранению нации. В современных условиях актуализация социального воспитания молодежи обусловлена ценностным кризисом современной молодежи и необходимостью использования в социальной работе и социальной педагогике инновационных концепций воспитательной работы с молодыми

людьми, в том числе через традиции народной педагогики – носителя главных духовно-нравственных устоев человеческого сознания.

Социальное воспитание молодежи является предметом внимания государства в лице различных социальных институтов, а также науки и практики в области педагогики и социальной работы. При этом заметим, что на сегодня нет однозначной трактовки самого понятия «социальное воспитание». Если одни представляют его как социальный аспект любого воспитания и приравни-

вают к социальной педагогике, то другие видят в нем достижение целей нравственного воспитания и социального поведения, сводя его к социальной этике. В исследованиях современных авторов социальное воспитание представляет собой «эффективную систему духовного воспитания народа» (А.И. Арнольд), «заботу общества и государства о своем прогрессе» (Р.В. Овчарова), а также «вид духовных отношений» (В.Д. Семенов) [1].

Отдельные ученые рассматривают этот вид воспитания так же, как и социальное научение, в качестве формы социальной работы, имеющей целью изменение или формирование личности. Авторским коллективом под руководством В.Г. Бочаровой и Б.П. Битинас была разработана концепция социального воспитания, в которой оно рассматривается как система общественной помощи, имеющая педагогическую ориентированность и целесообразность и необходимая молодым людям в период их включения в жизнь социума. В работах Л.В. Мардахаева оно представлено в качестве системы общественной помощи молодому поколению на этапе взросления.

Если в трудах Н.Н. Суртаевой оно представлено в качестве процесса, направленного на создание условий, способствующих успешной социализации и социальному развитию личности, выполнению им социальных ролей, развитию его умений и построению собственной жизнедеятельности, формированию личностных качеств, соответствующих морально-нравственным основам общества, то А.В. Мудрик видит его в планомерном создании условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации [2].

Обобщая обозначенные подходы, можно резюмировать, что социальное воспитание рассматривается в качестве структурной составляющей социально контролируемой социализации и предполагает создание максимально благоприятных условий для формирования и развития духовно-ценностных установок и ориентаций человека. Наряду с этим, социальное воспитание основа-

но на понимании его в единстве образования, организации социального опыта или социальном научении и адресной индивидуальной помощи человеку.

Несмотря на то, что субъектом процесса социального воспитания молодежи являются многие социальные институты, приоритет в социальном воспитании, по мнению социальных педагогов, отдается семье, поскольку именно здесь человек проходит первичную и основную социализацию, а остальные общественные структуры являются агентами вторичной социализации. Именно на современную семью возложена ответственность за восполнение недостатка духовности и нравственности, который мы наблюдаем у большей части молодых людей, социальные службы и социальная среда, в которой находится молодой человек, должны оказывать влияние на нравственное становление личности, координируя и дополняя семейное влияние.

Как отмечает А.В. Мудрик, в качестве субъектов социального воспитания можно рассматривать организации двух видов: воспитательные организации и органы управления социальным воспитанием [3]. Исходя из этого, семью и образовательные учреждения можно отнести к воспитательным организациям, а органы социальной работы с молодежью – к управленческим, определяющим и оказывающим влияние на парадигму социального воспитания молодых людей.

Современная парадигма социального воспитания предполагает формирование у представителей молодежи духовно-нравственной основы, которая сочетала бы гармонию духа, ума и физического здоровья. По мнению немецкого ученого, профессора Б. Брецинга, доброжелательная обстановка в семье, малых группах и общностях, с которыми взаимодействует и в которые включен индивид, а также вера в собственные силы, собственная нравственная жизнестойкость и концентрация усилий как в мыслях, так и в делах на самом главном и позитивном – все это составляет внутреннюю опору человека, необходимую для обретения им жизнестойкости. Внутренняя опора при этом основана на внешнем подкреплении, которое со-

ставляют надежные жизненные устои общества, нравственные ориентиры, имеющиеся индивидуальные и общественные идеалы, в которых органически сочетаются душевные силы самого человека и понимание духовной основы своей культуры [4].

В этом контексте использование народных традиций как основы воспитательного воздействия представляется нам важнейшим условием эффективной социально-педагогической работы с молодежью. По своей сути, они являются отражением в концентрированном виде всей национальной культуры воспитания, о необходимости возрождения которой в современном российском обществе все чаще пишут в прессе и говорят различные представители государственных и общественных структур.

Существуют понятия, которые от частого употребления в повседневной жизни делаются само собой разумеющимися. К таким понятиям относится «традиция». К традиции причисляют и устойчивые привычки, сложившиеся в социуме, и типы общественных устройств, и способы философствования. Складывается ситуация, когда почти все «живущие в традиции» знают и понимают, что это такое. Но при попытке прояснить смысл самого понятия, возникает некоторый когнитивный диссонанс.

Происхождение понятия «традиция» исходит от латинского «traditio» – передача. Первоначально значение этого термина связывалось с регулировкой механизмов наследования, но со временем оно претерпело значительные изменения, и сегодня под этим понятием принято подразумевать определенные ценности, жизненные установки, нормы и правила поведения, т.е. элементы социального опыта, исторически сложившиеся формы поведения людей, которые передаются от поколения к поколению и сохраняются длительное время решительно во всех областях общественной жизни.

Таким образом, под словом «традиция» понимаются также вошедшие в привычку, закрепившиеся, то есть стереотипные формы человеческого поведения, которым следуют не задумываясь, только потому, что так принято.

Традиции и обычаи, которые поддерживаются и транслируются в семье, будучи одними из древнейших и наиболее эффективных средств воспитания подрастающих поколений, которые сформированы временем, играют важную роль в воспитании нравственных качеств детей и молодежи. Ими предусмотрены и регулируются буквально все стороны жизни общества: от норм взаимоотношения людей и отношения индивида к обществу до восприятия мира в целом и культуры других народов. Развитие общественной жизни, миропонимания народа и формирование исторического самосознания возможны лишь при бережном отношении к этим духовным сокровищам народа. Не зря в народе принято говорить: «Если ты выстрелишь в прошлое своего народа пистолетом, будущее выстрелит в тебя пушкой».

Таким образом, гармоническое воспитание социально здоровой и развитой молодежи в современных условиях может быть обеспечено только всенародным вниманием к формированию молодого поколения и возрождением всего подлинно народного из педагогических традиций. В духовной культуре будущего великую созидательную роль призвана сыграть тысячелетняя «педагогическая память народа» – кладезь неисчерпаемого опыта и идей социального воспитания. Как указывает профессор А.М. Кумыков, социальная память – одна из форм бытия общества и личности, когда обращенность человеческого разума в будущее обуславливает постоянную актуализацию тех или иных пластов индивидуальной и коллективной памяти. Вопрос памяти является онтологической потребностью, удовлетворение которой дает возможность обществу и человеку выбирать способы и пути решения современных задач [5].

Поскольку социально-педагогическая деятельность в социальной работе – это деятельность, способствующая решению индивидуальных проблем личности посредством изучения развития личности и окружающего его социума, выявления средств, помогающих самостоятельно решить свою проблему, то она может быть реализована систе-

мой ценностей, содержащихся в народной педагогике.

При этом перед социальными педагогами ставится ряд задач, способствующих достижению воспитательной цели:

- Создание индивидуальных эффективных форм социально-педагогической помощи молодым людям.

- Формирование в процессе социально-педагогической и коррекционной работы у молодого человека новых позитивных ценностных ориентаций.

- Формирование у молодежи интересов и увлечений и вовлечение ее в общественно полезную деятельность.

- Воспитание личности, обладающей социальной активностью, устойчивой гражданской позицией, патриотизмом и качествами семьянина на основе формирования положительной самооценки.

- Создание условий и формирование установок для укрепления физического и психического здоровья молодых людей.

- Формирование основ социально-правовой культуры и навыков «выживания» в современных кризисных условиях.

Поскольку в широком педагогическом смысле воспитание понимается как целенаправленное формирование у воспитанников нравственных качеств, отвечающих требованиям общественной морали через систематическое воздействие на их сознание, чувства и поведение, то педагогическая роль народных традиций видится нами в передаче накопленных и подкрепленных временем ценностей, в том числе духовных и нравственных, старшими поколениями младшим.

Процесс формирования на основе традиционного воспитания личности включает четыре последовательные ступени, по которым поднимается каждое новое поколение.

I-я ступень – подражание. Экономический строй общества новое поколение воспринимает отраженным в системе идеологических отношений и в качестве людей старшего поколения.

II-я ступень – это осознание требований, которые предъявляются к личности, и усвоение правил, норм и принципов морали, принятие различных уровней взглядов, т.е. того идейного содержания, в котором отражена существующая в данное время система ценностей.

III-я ступень – это усвоение действий и поступков, требуемых определенной системой экономических отношений, через которые раскрываются такие качества личности, как убеждения (в том числе политические, религиозные и нравственные), интересы и потребности, эмоции и чувства (религиозные, нравственные, интеллектуальные, эстетические), а также личностные привычки.

IV-я ступень – формирование у молодых людей нравственно-эстетических и духовных качеств в практике реализации социальных связей и отношений.

Таким образом, усвоение народных традиций и обычаев происходит через целенаправленное воспитательное воздействие на молодежь со стороны семьи, ближайшего окружения, социальных и образовательных учреждений, что обуславливает необходимость реформирования имеющегося процесса воспитания просветительской направленности и включения в учебные программы учреждений среднего и профессионального образования обязательного курса, освещающего, наряду с другими нормами, сущность традиций и обычаев.

Важно учитывать, что народные обычаи и традиции следует использовать не назидательно и иносказательно. Социальные педагоги, учителя и родители, хорошо зная и понимая их сущность, должны целенаправленно воздействовать на воспитанников и формировать у молодых людей нравственные качества, транслируемые традиционной культурой, в том числе уважение к старшим, учителям, уважительное отношение к учению, трудолюбие, доброжелательность, гостеприимство и толерантность к представителям других этносов, патриотичность.

Социально-педагогическая работа при построении стратегии адаптации личности должна быть основана на учете особенностей национальных ценностей, традиций и обычаев людей. Однако речь не идет ни о слепом следовании традициям, ни о полном отказе от них. Главное здесь – найти серединную линию в воспитательном процессе [6].

Стабильность и легкость жизнедеятельности членов социума напрямую

определяется степенью устойчивости традиционных адаптивных стратегий. Однако следует иметь в виду, что если традиции и устойчивые адаптивные стратегии в стабильные периоды развития общества облегчают жизнь людей, то они же тормозят процессы приспособления людей в трансформирующихся динамичных обществах, в периоды модернизации.

Многочисленные научные исследования свидетельствуют о том, что в такие периоды развития, когда устаревшие культурные формы вытесняются новыми, в сфере взаимных прав и обязанностей людей образуются области неопределенности. Наступает временное разрушение нормальных структур, которое в социологии определяется как состояние аномии, при котором те, кто привык руководствоваться традиционными нравами и обычаями, уже не могут жить по-старому, но при этом еще не освоили или не выработали новых образцов поведения, действия, взаимодействия [7].

Следовательно, происходит увеличение численности маргинальных, слабоадаптированных или неадаптированных членов общества, молодых людей с девиациями, склонных к крайним, экстремальным формам поведения.

В то же время их успешная социализация в условиях трансформации общества нужна не только им самим для выживания и стабильной жизнедеятельности, но и для общественной безопасности и прогрессивного развития социума. Именно помощь в социальной адаптации и интеграции в общество плохо адаптированных людей является задачей социальной работы как профессии, причем не столько в плане улучшения материального благосостояния нуждающихся, сколько в расширении сферы социального участия этих людей, их активной социализации и адаптации к меняющимся жизненным условиям.

Обычаи и традиции выполняют общую для них роль стабилизации и воспроизводства общественных отношений в ряду сменяющих друг друга поколений. И те, и другие представляют собой механизмы «социального наследия», преемственности поколений, что воз-

можно только при взаимодействии всех институтов, обеспечивающих ее. Это требует координации помощи молодежи всех ведомств и построения единой системы социально-педагогических действий [8, с. 68].

С учетом воспитательного и социализирующего потенциала традиций и обычаев, а также возможности их влияния на состояние индивидуального и общественного сознания, при разработке социальных программ предупреждения девиации среди молодежи должно приниматься во внимание их практическое использование, что, на наш взгляд, будет в целом способствовать повышению эффективности и совершенствованию всей социально-педагогической деятельности.

При этом эффективность осуществления профилактических мероприятий в отношении молодых людей с дезадаптацией и отклоняющимся поведением с помощью традиций и обычаев зависит от успешного замещения в их сознании и поведении антиобщественных традиций (экстремистских, криминальных, аддиктивных и др.) на те традиции и обычаи, которые содержат высоко нравственные принципы и образцы человеческого поведения.

Все вышесказанное указывает на то, что имеется необходимость разработки социально-воспитательных методик, которые позволят донести до молодежи важность соблюдения традиционных обычаев и традиций в повседневной жизни, привести их к пониманию красоты, простоты и мудрости их национальной культуры. Самыми прогрессивными традициями, сложившимися на Северном Кавказе, на наш взгляд, являются такие, как трудолюбие, патриотизм и чувство долга перед семьей, родом и народом, честь и достоинство, уважение к старшим, гостеприимство и т.д. Нормы и правила, моделирующие личное и общественное поведение, а также уклад в семье, позволяют сохранять нравственные устои и основные ценностные ориентации в этих сферах.

Список литературы

1. Архипова А.А. Категория «социальное воспитание» в контексте современных педагогических исследований [Электронный ресурс]. – URL:

<http://sdamzavas.net/2-6867.html> (дата обращения: 20.07.2017).

2. Плоткин М.М. Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, № 1–1. – С. 10–18.

3. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

4. Абрамовских Н.В. Сущность и особенности социально-педагогической деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 9–15.

5. Кумыков А.М. Конфигурация проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса // Историческая и соци-

ально-образовательная мысль. – 2013. – № 2(18). – С. 218–221.

6. Мамлеева Д.М. Нравственно-эстетическое воспитание молодежи на основе этнокультурных традиций // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13, № 4. – С. 1113–1117.

7. Шевченко О.М., Вагина В.О. Гражданский патриотизм как идея консолидации молодежи на Юге России: специфика и трудности формирования // Гуманитарий Юга России. – 2017. – Т. 6, № 3. – С. 300–309.

8. Увижева Б.Д. Идея воспитания совершенной личности в адыгской народной педагогике: дис. ... канд. пед. наук: [спец. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования] / Б.Д. Увижева. – Нальчик, 2007. – 169 с.

УДК 37.013.83

МЕЖДУНАРОДНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПО РАЗВИТИЮ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Власова В.Н., Таирова Н.Ю., Цквитария Т.А.

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава
России, Ростов-на-Дону, e-mail: pedagogkorohon@mail.ru

Статья построена как форма подачи результатов аналитической деятельности по изучению документов международного формата по развитию непрерывного образования и развития системы обучения взрослых в качестве неотъемлемой части образовательной политики в области lifelong learning. Выделены векторные постулаты таких документов, как Глобальный доклад об обучении и образовании взрослых, нацеливающий на инвестиции в обучение на протяжении всей жизни, Гамбургская декларация об обучении взрослых, Рекомендации о развитии образования взрослых, Беленские рамки действий. Акцентируется внимание на продвижение в мире идеи создания условий для реализации всеобщего права человека на образование. В статье отстаиваются позиции международного сообщества, в частности ЮНЕСКО, как главенствующей организации в этой области развития общества, о центральной роли образования в приумножении человеческого потенциала, функционировании общества и экономики. Отдельно отмечаются такие виды образования, как формальное, неформальное и информальное обучение в качестве ключевых компонентов целостной и всеобъемлющей системы непрерывного образования. Отмечен вклад России как активного участника международных и мировых отношений в сфере образования, в том числе и по организации Недели образования взрослых, которые разработаны в рамках международного проекта «Красивая школа».

Ключевые слова: ЮНЕСКО, непрерывное образование, образование взрослых, обучение в течение всей жизни

INTERNATIONAL EDUCATIONAL POLICY FOR THE DEVELOPMENT OF CONTINUING EDUCATION

Vlasova V.N., Tairova N.Yu., Tskvitariya T.A.

Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, e-mail: pedagogkorohon@mail.ru

The article represents an analysis of actions of the international community of states in the adult education development as an integral part of the lifelong learning policy. It is considering the main provisions of the Recommendation on the Development of Adult Education, the Hamburg Declaration of Adult Learning, the Belem Framework for Action, the Global Report on Adult Learning and Education, calling for the country investing in learning throughout life. Attention is focused on the promotion in the world of the idea of creating conditions for the realization of the universal human right to education. The article advocates the position of the international community, UNESCO in particular, as the leading organization in this field of social development, the central role of education in the enhancement of human potential, the functioning of society and the economy. Separately, such types of education as formal, non-formal and informative education are identified as key components of a holistic and comprehensive system of lifelong education. The contribution of Russia as an active participant in international and world relations in the field of education, including the organization of the Adult Education Week, which was developed within the framework of the International Beautiful School Project, was noted.

Keywords: UNESCO, education of adults, continuous education, lifelong learning

Глобализация, как феномен современности, характеризующийся необходимостью международного сотрудничества в различных сферах функционирования общества, решаемые проблемы, объективно существующие сегодня, способствуют объединению усилий государств по решению возникающих трудностей, в том числе в сфере образования. Предпринимаются попытки на международной арене по выработке единой парадигмы мирового социально-

го развития и обновления политики в сфере образования. Актуально, что ЮНЕСКО в своих докладах объявила XXI век «веком образования». Деятельность Организации в области образования представляет собой важный механизм по достижению целей содействия укреплению мира, стабильного развития и межкультурного диалога. ЮНЕСКО выступает за целостное и гуманистическое видение качественного образования во всём мире и реализацию всеобще-

го права на образование, а также продвигает идею о центральной роли образования в развитии человеческого потенциала, общества и экономики. Способствуя достижению стратегической цели, заявленной как «всеобщее образование для устойчивого развития стран и общества», ЮНЕСКО стремится создать условия для формирования у обучающихся компетенций, взглядов и ценностей, необходимых для совершенствования и укрепления надежного будущего в мире.

Стремительный темп развития всех сфер жизни, вызовы современности фиксируют потребность того, чтобы каждый стремился и желал обновлять свои компетенции в период всей жизни, был конкурентоспособным в профессии и социуме, в мире, основанном на знании. Поэтому образование взрослых и непрерывное образование стали настоящей необходимостью и предметом изучения, находясь в поле зрения исследователей с точки зрения развития законодательных инициатив в этой области и андрагогического потенциала [1, 2].

Арне Карлсон, представляющий Институт ЮНЕСКО по обучению взрослых, транслировал мысль: «Страны всё чаще рассматривают обучение взрослых в качестве неотъемлемой части политики в области обучения на протяжении всей жизни и составного элемента устойчивого развития. И заинтересованные стороны найдут убедительные аргументы, доказывающие, что обучение и образование взрослых способствуют достижению устойчивого развития, построению более здоровых обществ, расширению занятости и формированию более активной гражданской позиции» [3]. Эта мысль интерпретирует идеи, высказанные в Глобальном докладе об обучении и образовании взрослых, который в международный день грамотности был оглашен с трибуны ЮНЕСКО и поляризует векторы развития образования в ключе инвестирования в обучение на протяжении всей жизни.

ЮНЕСКО, как ведущее учреждение Организации Объединенных Наций, которое занимается вопросами образования, помогает странам концептуализировать и реализовывать модернизацию систем образования на всех уровнях и в предлагаемых форматах: формальное, неформальное и информальное образование для детей, молодежи и взрослых. Для помощи странам, участвующим в международной совместной работе мирового сообщества по гарантированию всеохватывающего качественного непрерывного обучения человека, ЮНЕСКО транслирует свой опыт по планированию и управлению в области

систем образования. Поскольку векторной позицией непрерывного образования является понимание того, что образование играет главную роль в становлении и развитии личности человека и укреплении социальных связей, Организация считает своей миссией в свете представленных идей дать образование всем, на всех уровнях и обеспечить непрерывный характер.

Социальный институт высшего образования, являясь преимущественным звеном создания общества, основанного на знаниях, выступает одним из слагающих звеньев обучения и образования в течение всей жизни. ЮНЕСКО генерирует идеи, строит политику, основанную на надежных данных, формулирует необходимость и стимулирует к действию с тем, чтобы высшее образование приобретало инклюзивный и инновационный характер. В докладах этой организации опорными точками создания современных инклюзивных систем образования называются следующие пути: осуществление последовательной образовательной политики и согласованный план действий, в том числе и международный. Сотрудничество в сфере аналитической обработки, формулирования стратегических планов международной образовательной политики, в том числе и в техническом плане, ЮНЕСКО осуществляет с Международным институтом планирования образования.

Также Организация связывает инициативы стран, распространяет идеи, осведомляет и стимулирует к действию международную общину высшего образования в таких решаемых задачах, как мобильность, взаимозачет квалификации в профессиональных областях, повышение качества образования и межуниверситетскую мобильность и сотрудничество.

Изучая существующую систему образования во многих странах, авторы сделали вывод, что техническое и профессиональное образование являются ключевым компонентом обучения на протяжении всей жизни для молодежи и взрослых. Эти виды образования помогают вырабатывать, укреплять и наращивать компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности и социальной интеграции. Международный центр ЮНЕСКО – ЮНЕВОК помогает странам оптимизировать существующие системы технического и гуманитарного профессионального образования и формулирует проблемные вопросы для всесторонних дебатов на предмет его качественного изменения и модернизации.

На протяжении более чем 70 лет своего существования, Организация по противо-

действию войне и за мир во всем мире с 1945 года, как года создания, инициативно принимает участие в оптимизации и модернизации систем образования во всем мире через исследование, наработку и исполнение первых и решительных шагов, оказание технических консультаций и порождение потенциально здоровой организационной сети образовательных учреждений в международном сообществе. Главенствующую роль в увеличении лояльности государств, участвующих в деятельности Организации относительно подготовки и исполнения образовательной политики, играет институт ЮНЕСКО по развитию образования взрослых.

Государствам-членам ЮНЕСКО рекомендует исследовать, изучать и внедрять образование взрослых как всеобщее дело, с которым Организация связала себя обещанием и готовностью быть «рупором мирового сообщества в научных, образовательных и культурных вопросах».

Отправной точкой в истории развития международной образовательной политики по вопросу непрерывного образования принято считать «Рекомендации о развитии образования взрослых», принятые на Генеральной конференции Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, которая состоялась в г. Найроби в 1976 г. Рекомендация опирается на следующие утверждения, озвученные и предлагаемые в качестве моста перехода к новому образованному обществу [4]:

- гарантии права каждого человека получать образование и свободно принимать участие в культурной жизни, заниматься искусством и наукой, которые гарантирует Всеобщая декларация прав человека;

- главным аспектом в этом праве каждого человека на образование является доступ взрослых членов общества к образованию как способ реализации перспектив развития непрерывного образования, а также и реализация права на участие в цивилизованной жизни и политической жизни государства;

- существует объективная и реальная необходимость в рассмотрении образования как глобального и непрерывного процесса приращения знаний, продиктованная современными темпами научно-технических, экономических и социальных изменений в обществе;

- в целях равноправного распределения образовательных ресурсов между различными социальными и возрастными группами в рамках образования, продолженного в течение всей жизни, развитие образования взрослых становится необходимостью. В том числе это будет способствовать более

эффективному и понятному взаимодействию между поколениями;

- без развития системы образования взрослых затруднительно, а порой и невозможно достичь социального прогресса в обществе, его поступательного экономического и культурного развития, а также обновления систем образования в целом;

- задуманные реформы системы образования возможно осуществить посредством выработки новых методов и способов обучения и распространения уже имеющегося опыта непрерывного образования взрослых;

- развитие непрерывного образования в части оптимизации образования взрослых невозможно без ликвидации неграмотности во всех слоях населения и возрастных группах, так как общепризнан факт, что грамотность является определяющим фактором развития государства в сфере государственно-правового статуса, социально-экономического, промышленно-технологического прогресса, культурных перемен к лучшему.

Трактовку термина «образование взрослых» можно встретить в различных источниках, однако, базовой интерпретацией этого феномена принято считать формулировку, оглашенную в Рекомендации как «...весь комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах и вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности; обогащают свои знания, улучшают свою техническую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют свои взгляды или поведение в двойной перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии» [4].

Рекомендации 1976 г. предлагают принципы развития образования взрослых, в ключе которых предписывается разрабатывать и исполнять международному сообществу собственные планы качественного изменения систем образования:

- обязательный учет образовательных потребностей взрослых обучающихся и всемерное использование личного разностороннего опыта в обучении;

- стимулировать стремление и потребность каждого члена общества в личностном развитии, саморазвитии и интеграции в социуме в течение всей жизни;

– создавать условия для включения взрослых в процесс обучения в качестве активных участников, возбуждать их интерес, веру в собственные силы, обеспечивать преемственность личного и профессионального опыта обучающихся с изучаемой информацией;

– обращать внимание на психологические, физиологические особенности возраста обучающихся, их социальное и семейное положение, принадлежность к определенному профессиональному сообществу и приспосабливать условия обучения к перечисленным факторам;

– образование взрослых необходимо организовывать с учетом культурных и социальных особенностей стран, где оно осуществляется, а также в соответствии с экономическими факторами пребывания обучающихся;

– непрерывное образование обязательно должно быть ориентировано на положительное экономическое и социальное развитие общества;

– в процессе обучения каждый взрослый обучающийся должен иметь возможность как научиться новому, так и поделиться своим личностным, культурным и профессиональным опытом с другими обучающимися, став, таким образом, для других обучающимся.

Из содержания документа становится ясным, что на образование взрослых возлагается миссия неотъемлемой и плодотворной составной части современно выстроенной системы образования, в соответствии с принципами формирующегося и существующего непрерывного образования в течение всей жизни. Рекомендации вводят ответственность стран, которые вносят свой вклад в осуществление программ оптимизации системы образования руководствоваться, изучить и констатировать факт признания непрерывного образования неотъемлемым и особенным компонентом своей системы образования и способствовать его развитию как элемента социокультурного и хозяйственно-экономического развития.

Как дальнейший вклад в развитие и продвижение международных стратегий в сфере непрерывного образования, была проведена международная конференция по образованию взрослых, которая состоялась в 1997 г. в германском городе Гамбурге. ЮНЕСКО вновь огласила в качестве повестки дня проблему развития непрерывного образования, обучения в течение всей жизни и обучения взрослого населения планеты. По итогам этой конференции была принята «Гамбургская декларация об обучении взрослых».

Участники Конференции снова заверили мировое сообщество в том, что только качественное изменение системы образования, нацеленное на удовлетворение потребностей каждого члена общества, при полном внимании и признании прав человека, позволит обеспечить стабильное и верное развитие. Признано, что образование взрослых это не только право; «это – один из ключей, открывающих дверь в XXI век». Такое образование является результатом деятельных и неравнодушных гражданских убеждений и условием для полноценного участия в построении общества [5].

Следующая конференция КОНФИНТЕА VI по непрерывному образованию состоялась в Бразилии (Белен, 2009 г.) и освещала круг вопросов в сфере политических дебатов для сохранения и развития идеи образования взрослых и признания в качестве официальной формы получения образования в течение всей жизни – неформального образования. Заявленные направления работы конференции касались вопросов существующего многообразия форм и направлений образования взрослых и неформального обучения:

– стимулировать широкое признание обучения взрослых в качестве исключительного компонента и движущего фактора развития образования на протяжении всей жизни. При этом базой является ликвидация неграмотности;

– акцентировать внимание на важной роли обучения и образования взрослых в решении международных задач в области оптимизации систем образования и претворять в жизнь идеи посредством проведения мероприятий, утверждения документов, дальнейших международных совещаний;

– выработать международные политические подходы и приверженность к конструированию механизмов широкого укоренения и претворения в жизнь [6].

Кроме принятия документов по качественному улучшению непрерывного образования в период всей жизни человека, возникла идея о проведении «Недели образования взрослых», которая впервые была проведена в Великобритании в 1992 г. и подхвачена и сохранена Гамбургской конференцией ЮНЕСКО в 1997 г. На современном этапе качественного изменения международной образовательной политики в части непрерывного образования более 60 стран мира проводят ежегодно подобные Недели.

Россия, интегрируясь в международное образовательное пространство, является активным партнером международных отношений, в том числе с ЮНЕСКО. Проект

«Неделя образования взрослых» в нашей стране зародился в рамках Международного движения «Красивая школа». Начало этого проекта было положено на Международной конференции «Образование взрослых – шаг России в XXI век», которая проходила в 1999 г. в Нижнем Новгороде. В дальнейшем проект получил на следующих мероприятиях: российско-казахстанская акция, передвижной институт по населенным пунктам Оренбургской области, сибирским городам России, неделя, проведенная совместно с Китаем, конференция «Обучение на протяжении всей жизни: традиции и инновации» в Крыму, «Усиление взаимодействия государственного, частного и общественного секторов в развитии обучающихся городов и регионов», Россия – Германия.

Непрерывное образование в современном мире одобрено и утверждено в качестве наиважнейшего норматива воплощения в жизнь реформ образования по развитию системы непрерывного образования. Международное сообщество, в частности страны, участвующие в проведении вышеозначенных реформ и продвигающие программы развития образования и обучения в течение всей жизни, относят развитие этих идей к факторам, которые благоприятствуют улучшению качества жизни и благополучия граждан страны, стимулируют проявление активной гражданской позиции

в обществе, консолидируют общество, побуждают к толерантности.

Список литературы

1. Власова В.Н. Андрагогический аспект психологии непрерывного образования. // Многоуровневая система художественного образования и воспитания: современные проблемы и перспективы регионального образования: материалы XIV Всерос. научно-практической конф. – Славянск-на-Кубани, 2015. – С. 42–47.
2. Хоронько Л.Я., Цквитария Т.А. Образование взрослых в контексте стратегических инициатив ЮНЕСКО / Л.Я. Хоронько, Т.А. Цквитария // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014. – № 5 (37). – С. 51–57.
3. Глобальный доклад об обучении и образовании взрослых призывает страны инвестировать в обучение на протяжении всей жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unesco.org/new/ru/media-services/single-view/news/global_report_on_adult_learning_and_education_calls_on_count/#.V-QdwPmLS01 (дата обращения: 14.09.2017).
4. Рекомендация о развитии образования взрослых (1976 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel2/?doc4.html> (дата обращения: 14.09.2017).
5. Гамбургская декларация об обучении взрослых (1997 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/Hdecl.html> (дата обращения: 14.09.2017).
6. Международная конференция по образованию взрослых CONFINTEA VI [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesco.org/ru/confinteavi> (дата обращения: 14.09.2017).

УДК 378:37.01:004

МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Гетман Н.А., Котенко Е.Н.

*ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет»,
Омск, e-mail: gettmann_natali@mail.ru*

В данной статье рассматривается алгоритм внедрения моделей медиаобразования в образовательный процесс медицинского вуза в условиях реализации профессионального стандарта преподавателя профессионального образования. Представлены некоторые аспекты оценивания результатов освоения медиаобразовательного модуля в учебно-методическом цикле психолого-педагогических дисциплин. Выявлен вектор обновления деятельности кафедры педагогики и психологии ДПО в ходе профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей, который заключается, по мнению авторов, в переходе к стратегии сопровождения в дополнительном профессиональном образовании преподавателей. В статье показаны пути осмысления и продумывания алгоритмов обучения преподавателей выбору необходимых методов в новом информационно-ориентационном поле или самостоятельному конструированию новых педагогических идей. Авторы рассматривают современные модели медиаобразования, которые наиболее активно используются для формирования и развития профессиональной подготовки преподавателей, выделяют востребованные в вузе образовательно-информационные модели, опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования. При рассмотрении практико-утилитарных моделей отмечается, что они наиболее эффективны, так как опираются на теорию «потребления и удовлетворения», практическую теорию медиаобразования. На основе анализа педагогической деятельности предложены механизмы реализации данных медиаобразовательных моделей. Указывается на то, что использование вышеперечисленных моделей в образовательном процессе актуально в рамках компетентного подхода и позволяет избегать затруднений в профессиональной педагогической деятельности профессорско-педагогического состава вуза. Определены перспективы использования медиаобразовательных моделей кафедрой педагогики и психологии дополнительного профессионального образования (ДПО) в образовательном процессе медицинского вуза.

Ключевые слова: медиаобразование, профессиональная педагогическая компетентность, индивидуальный образовательный маршрут, модели медиаобразования

MEDIA EDUCATION CAPABILITIES OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS

Getman N.A., Kotenko E.N.

*Omsk State Medical University Ministry of Health of Russian Federation, Omsk,
e-mail: gettmann_natali@mail.ru*

In this article the algorithm of implementation of models of media education in the educational process of medical students in the context of implementation of the professional standard of teacher education. Presents some aspects of estimation of results of development of media education module in the teaching cycle of psychological and pedagogical disciplines. The identified vector of innovation activities of the Department of pedagogy and psychology of the DPO in the course of professional retraining and improvement of qualification of teachers, which is, according to the authors, the transition to a strategy of support for additional professional education of teachers. The article shows the way of understanding and figuring out the algorithms of training teachers to select the appropriate methods in the new information and an orientation field or self-construction of new pedagogical ideas. The authors consider the modern model of media education that are most actively used for the formation and development of professional training of teachers, allocate popular in high school: educational-information models, based mainly on cultural, aesthetic, semiotic, sociocultural theories of media education. When considering the practical-utilitarian models, it is noted that they are most effective, as based on the theory of «consumption and satisfaction», a practical theory of media education. Based on the analysis of pedagogical activities proposed mechanisms for the implementation of data media education models. Indicates that the use of these models in the educational process is important in the framework of the competence approach and allows to avoid difficulties in the teaching activities of the faculty teaching staff of the University. The perspective use models of media education Department of pedagogy and psychology additional professional education (DPO) in the educational process of the medical school.

Keywords: media education, professional pedagogical competence, individual educational route, models of media education

Система высшего и среднего профессионального образования осуществляет подготовку к профессиональной деятельности в информационном обществе, в котором главными продуктами производства являются информация и знания. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ в 16 статье отмечается важность создания электронной информационно-образовательной среды, которая включает не только средства электронного и дистанционного обучения, но и электронные образовательные ресурсы [1]. Преподаватель постоянно находится под влиянием разнообразной информации, передаваемой по каналам средств массовой информации и коммуникации. Роль готовности преподавателя к реализации своих информационно-коммуникативных компетентностей в организации образовательного процесса и использовании информации в реальной педагогической практике становится особенно актуальной.

Согласно проводимым исследованиям Г.А. Поличко, А.В. Шарикова, Л.А. Жебровской и др. сегодня медиа становятся доминирующим фактором формирования мировоззрения [2].

Современное медицинское образование решает вопрос: как обучить будущих врачей решению профессионально значимых и личностно значимых проблем и жизненных задач с использованием технологий медиаобразования. Для этого необходимо обучить преподавателей вуза, организаций профессионального образования любого уровня использованию данных технологий в образовательной практике.

Кафедра педагогики и психологии ДПО ОмГМУ реализует следующие функции: она является базой для формирования системы непрерывного профессионального психолого-педагогического образования; осуществляет профессиональную переподготовку преподавателей; проводит учебно-методические циклы для профессорско-преподавательского состава университета и колледжа с целью овладения ими новым опытом профессиональной педагогической деятельности [3].

Осуществление обозначенных функций происходит в рамках требований

профессиональных стандартов преподавателей профессионального образования, развития внутривузовской системы методической работы, развития систем внутривузовского контроля качества образовательной деятельности.

На базе кафедры педагогики и психологии ДПО, являющейся структурным подразделением Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов ОмГМУ, для преподавателей университета и колледжа проводятся учебно-методические циклы и профессиональная переподготовка в области педагогики и психологии. В состав участников циклов входят преподаватели, заинтересованные в решении проблемы организации образовательного процесса в вузе в соответствии с современными требованиями.

Основной вектор обновления деятельности кафедры педагогики и психологии ДПО в ходе профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей заключается в переходе к стратегии сопровождения в дополнительном профессиональном образовании преподавателей, к поиску, осмыслению и продумыванию алгоритмов, обучению преподавателей выбору необходимых методов в новом информационно-ориентационном поле или самостоятельному конструированию новых педагогических идей.

Проанализировав современные модели медиаобразования, которые наиболее активно используются для формирования и развития профессиональной подготовки преподавателей, мы выделили востребованные в вузе: образовательно-информационные модели, опирающиеся на различные теории медиаобразования. Рассматривая практико-утилитарные модели, мы отмечаем, что они наиболее эффективные, по мнению ряда исследователей, так как опираются на теорию «потребления и удовлетворения», практическую теорию медиаобразования [4].

Развивая у преподавателей понимание медиа как современной необходимости, мы усиливаем контроль над процессом интерпретации (собственного понимания самими преподавателями значимости и актуальности медиаобра-

зования), повышаем их способность к оценке медиатекстов. Сегодня преподаватель вуза, работая в режиме диалога, консультирует, организует совместную познавательную деятельность с обучающимися, что позволяет акцентировать внимание на индивидуальных особенностях обучающихся, их образовательных потребностях и проблемах. Используя медиа, преподаватель вносит изменения в технологии обучения, в соответствии с требованиями стандартов профессионального образования, что позволяет конструировать особый тип задач, направленный на развитие рефлексивных способностей обучающихся, аутентичное оценивание ими результатов своей деятельности и её саморегуляцию. Вследствие уникальных характеристик, которыми обладают электронные медиа, они позволяют эффективнее воспринимать и запоминать учебный материал, повышают воспитательные возможности образовательного процесса, учитывают эргономические требования к учебным материалам, ориентируют обучающихся на формирование познавательных мотивов. В современном медицинском вузе большое место занимает обучение студентов в симуляционном центре, где медийные технологии также вошли прочно в обиход. Преподаватели с более высоким уровнем развития информационно-коммуникативной компетентности обладают уровнем понимания, управления и оценки медийного мира, соответствующим профессиональному стандарту преподавателя профессионального образования [5, 6].

На занятиях, разработанных с использованием данных моделей, преподаватели предлагают практические задания.

Рассмотрим один из примеров занятия группы циклов для преподавателей медицинского колледжа. Группе преподавателей предлагается анализ:

– схемы персонажей (для занятий со студентами персонажами являются: пациент, врач, медицинская сестра и т.д.): медиатехнологии позволяют работать в формате персонажей/стереотипов, которые можно идентифицировать (для преподавателей подбираются персонажи, их взаимодействие друг с другом: преподаватель – студент; студент – сту-

дент; преподаватель – преподаватель; преподаватель – руководитель и т.д.);

– схемы повествования: это схемы лекций, практических и лабораторных занятий, используемых медиа. Они содержат учебные элементы (история болезни, ведение операции, организация врачебного консилиума и т.д.), которые позволяют оптимально продвинуться к желаемому результату;

– тематической схемы: эти схемы помогают нам понять суть проблемы взаимодействия с пациентом, с родственниками и т.д. Это структура знания более высокого порядка, чем предыдущие три;

– риторической схемы. Это вывод аудитории о цели (информация, моральный урок) создателей собственного медиатекста.

Рассмотренные модели медиаобразования, которые используются при организации образовательного процесса со студентом, ординатором, аспирантом, могут быть использованы при построении индивидуального образовательного маршрута и преподавателя вуза. Проектирование индивидуального образовательного маршрута преподавателя мы видим в том, что он позволяет на основе самооценки, стремления к совершенствованию собственных компетентностей пополнить знания при проектировании профессиональной деятельности с целью отработки методов и технологий педагогической деятельности. Степень сформированности у преподавателя личностно-ориентированной задачи по проектированию своего индивидуального образовательного маршрута способствует повышению личностного и профессионального роста [7].

Вхождение преподавателя, имеющего только медицинское образование, в новый профессиональный мир сопряжено со становлением личности как педагога-профессионала, под которым понимается процесс, основным элементом которого является личный выбор пути. Постоянное общение преподавателей кафедры педагогики и психологии ДПО с преподавателями вуза, колледжа, обучающимися на психолого-педагогических циклах повышения квалификации, проходящих переподготовку на педагогические специальности (преподаватель высшей школы, преподаватель про-

фессионального образования, преподаватель среднего профессионального образования), позволяет сделать вывод о том, что те преподаватели, которые четко осознают уровень собственных педагогических способностей, возможностей, личностных особенностей; знают требования и условия достижения профессионального успеха – это идеальный портрет, который желает иметь любой вуз.

В соответствии с современными темпами жизни становится необходимой многообразная, многоуровневая и многовекторная подготовка, предоставляющая индивиду возможность успешной адаптации к быстрым и резким трансформациям социума [7], что и обеспечивает выбранная нами медиаобразовательная модель.

Учебный процесс в условиях непрерывного образования подготовки кадров высшей квалификации, построенный в соответствии с принципом индивидуализации, может вполне наполняться новыми организационно-методологическими решениями, в том числе учебно-методическими циклами по педагогике и психологии. Индивидуализированный подход к содержанию информации предполагает исследование семантико-информационных потребностей субъекта. В исследованиях Н.Г. Витковской отмечается, что информационная потребность выражается в запросах, следовательно, ее изучение позволяет решать конкретные профессиональные проблемы. Посредством запросов и их последующих оформлений в поисковый образ удастся найти пути удовлетворения образовательных потребностей преподавателя [8].

Разработка и реализация преподавателем своего индивидуального образовательного маршрута предусматривает собственные пути достижения общих и индивидуальных целей педагогического образования, что является новым, перспективным вектором создания образовательных программ нового поколения в рамках дополнительного профессионального образования и переподготовки [7].

Индивидуализация образования в медицинском вузе строится нами на основе создания целого ряда организа-

ционно-педагогических условий. К ним относятся: индивидуальное планирование собственной учебной деятельности преподавателя, учитывающее их различный уровень первоначальной подготовки, мотивы и устремления, ценностные ориентации; разработку индивидуального образовательного маршрута и индивидуального сопровождения каждого преподавателя в течение всего периода проведения цикла; внедрение в профессионально-образовательный процесс медиаобразовательных модулей как средства индивидуализации образования. Индивидуальный образовательный маршрут преподавателя может изменяться в зависимости от профессиональных потребностей, может быть не последовательным, а с параллельным прохождением нескольких этапов, с возможным опережением (отставанием), с использованием медиаобразовательных моделей.

При проектировании индивидуальных образовательных маршрутов преподаватель включается в рефлексивную деятельность на всех этапах подготовки к проектировочной деятельности. Это способствует возникновению у них личностно-ориентированной задачи по проектированию индивидуального образовательного маршрута. Таким образом, преподаватели становились активными субъектами не только подготовки, но и самосознания.

При проведении учебно-методических циклов по педагогике и психологии нами была апробирована модель, цели которой заключались в развитии понимания медиа и их сообщений; усилении контроля над процессом интерпретации и, таким образом, повышение способности преподавателей к оценке медиа/медiateкстов педагогического содержания. Методы выбранной модели: словесные (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); наглядные (иллюстрация и демонстрация медiateкстов); практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа).

Планируя занятия с профессорско-преподавательским составом вуза с использованием медiateхнологий, преподаватель кафедры педагогики и психологии ДПО опирается на ди-

дактические принципы, в соответствии с которыми ставится педагогическая цель применения медиатехнологий в учебном процессе совместно со слушателями циклов; в контексте логики раскрытия учебного материала определяется, где и когда будут использоваться медиатехнологии на занятии и насколько своевременно предъявление данной учебной информации для конкретного занятия и конкретных слушателей; учитываются индивидуальные особенности слушателей циклов, характер усвоения новой информации.

На занятиях предлагался список интернет-источников для подготовки к выполнению заданий, как самостоятельно, так и аудиторно. Поиск и предварительную обработку информации обучающиеся проводили самостоятельно. На выбор предлагалось выполнить либо ситуационные задачи с вложением в них видеосюжетов, педагогических ситуаций, кейсов, либо выполнить презентацию по теме занятия. На занятии демонстрировался видеоматериал по теме занятия, разбирались ситуационные задачи, предложенные слушателям, представлялись презентации. По результатам выбирались лучшие задачи и презентации и начислялись баллы. Так же на занятии разбирались типичные педагогические ситуации, давалось задание представить варианты решения данных ситуаций с возможными осложнениями.

Используя медиамодель на занятиях циклов, авторы получили положительные результаты: диагностика удовлетворенности преподавателей показала, что более 75% были полностью удовлетворены проведением занятий в данном формате. 87% респондентов указали на то, что в работе со студентами обязательно будут использовать данную модель. Также все (100%) преподаватели отметили, что медийная информация ими воспринималась и усваивалась на занятиях легче, чем традиционные лекции. Большинство преподавателей (87% опрошенных респондентов), отметили, что уже хотя бы однократно использовали данную модель на своих занятиях со студентами.

Еще одним положительным моментом стало то, что слушатели циклов

стали лучше ориентироваться в среде педагогических интернет-ресурсов и более критично относиться к получаемой информации. Слушателям (которые являются представителями 65 кафедр вуза) также понравилась возможность обсуждения данных из интернет-ресурсов с преподавателем кафедры педагогики и психологии ДПО. Использование на занятии видеоряда и презентаций повысило мотивацию к обучению на занятиях и цикла в целом. Самостоятельная подготовка слушателей циклов к выполнению педагогических задач и презентаций простимулировала необходимость к поиску информации и выбору интересных педагогических случаев, на занятиях появился здоровый соревновательный дух, что также было оценено преподавателями положительно. Отмечалось повышение интереса к педагогическим и психологическим дисциплинам. Слушатели также отметили, что они стали более компетентны в решении педагогических проблем, проектировании занятий с использованием медиаресурсов. Основной проблемой остались временные затраты на подготовку к занятию у загруженных слушателей.

Использование медиаобразования в становлении современной образовательной среды, позволяющей оказывать профессиональное образовательное воздействие на обучающихся, изменяет качество образовательных услуг вуза.

Медиаобразование как средство «осовременивания» образовательного процесса в соответствии с требованиями информационного общества способствует интеллектуальному, нравственному и профессиональному развитию личности обучающихся.

Целенаправленная подготовка современного преподавателя в области медиаобразования, развитие у него навыков поиска, сбора, хранения и обработки информации, умений конструировать образовательный процесс с ее использованием и как следствие – повышение его психолого-педагогической компетентности, определяет работу кафедры в направлении проектирования индивидуального образовательного маршрута преподавателя в рамках дополнительного профессионального образования. Нами сделан вывод, что использование

медиаобразовательных моделей значительно повышает эффективность образования и позволяет индивидуализировать образовательный процесс в ходе проведения цикла.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 17.05.2017).
2. Кондрашкина А.А. Педагогический потенциал медиаобразования как фактора становления гражданского общества: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кондрашкина Антонина Александровна; [Место защиты: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет]. – Нижний Новгород, 2012. – 222 с.
3. Совалкин В.И., Гетман Н.А. Учебно-методические семинары как форма развития профессиональной компетентности преподавателя медицинского вуза // Медицинское образование и вузовская наука. – 2013. – № 4 (2). URL: <http://movn.ru/teaching-methodology-seminars> (дата обращения: 05.05.2017).
4. Федоров А.В., Челышева И.В. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей // Медиаобразование. – 2007. – № 2. – С. 52–86.
5. Протопопова В.В. Медиакомпетентность современного педагога/ Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: Материалы четвертой международной научно-практической конференции: В 2-х т. Т. 1. Педагогика. Психология. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 285–288.
6. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
7. Гетман Н.А., Петрусевич А.А. Организационно-педагогические условия индивидуализации обучения студентов в высшей школе // Омский научный вестник. – 2014. – № 3 (129). – С. 125–128.
8. Витковская Н.Г. Информационная компетентность студентов как одно из условий индивидуального обучения // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2015. – № 2 (18). – С. 70–78.

УДК 372.851

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ УРАВНЕНИЙ

Григорян М.Э., Болдыревский П.Б., Залесский М.Л., Троицкий Р.В.

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,

Нижний Новгород, e-mail: mara.manushak@mail.ru

Решение уравнений является важнейшим видом учебной деятельности. В процессе решения уравнений учащимися усваиваются математические знания, развиваются их интеллектуальные способности и творческое мышление. Линия уравнений и неравенств основана на построении и изучении математических моделей, включает выработку и совершенствование техники алгебраических преобразований для решения уравнений, неравенств и систем. Значительное большинство задач о количественных отношениях и о пространственных формах окружающей действительности решается с помощью уравнений. Уравнения являются существенной частью математических средств, используемых в математическом моделировании. Существуют четыре универсальных метода решения уравнений: функционально-графический метод, метод введения новой переменной, метод разложения на множители, метод решения однородных уравнений. Каждый из этих методов решения уравнения подходит для решения любого типа уравнений. В этом их сила и универсальность. В работе изучена математическая литература и выделены логико-математические основы решения уравнений. Проведен анализ научно-методической литературы по проблеме исследования и выявлены теоретические аспекты формирования умений решать уравнения. Приведены общие методические рекомендации обучения школьников решению уравнений. Сформулированы этапы обучения школьников решению уравнений.

Ключевые слова: уравнение, общие методы решения уравнений, школьный курс математики, алгебра

THEORY AND METHODS OF TEACHING PUPILS TO SOLVING EQUATIONS

Grigoryan M.E., Boldyrevsky P.B., Zalesskiy M.L., Troitskiy R.V.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod,

e-mail: mara.manushak@mail.ru

Solving equations is the most important type of educational activity. In the process of solving equations, students acquire mathematical knowledge, develop their intellectual abilities and creative thinking. The line of equations and inequalities is based on the construction and study of mathematical models, includes the development and improvement of algebraic transformation techniques for solving equations, inequalities, and systems. The vast majority of problems concerning quantitative relations and spatial forms of the surrounding reality are solved by means of equations. Equations are an essential part of mathematical tools used in mathematical modeling. There are four universal methods for solving equations: a functional-graphical method, a method for introducing a new variable, a method for factoring, a method for solving homogeneous equations. Each of these methods of solving the equation is suitable for solving any type of equations. This is their strength and universality. The mathematical literature is studied in the work and the logical and mathematical foundations of the solution of equations are distinguished. The analysis of scientific and methodological literature on the research problem is carried out and theoretical aspects of the formation of skills in solving equations are revealed. General methodical recommendations for teaching students how to solve equations are given. The stages of teaching schoolchildren to the solution of equations are formulated.

Keywords: equation, general methods for solving equations, the school course of mathematics, algebra

В школьном курсе алгебры уравнения занимают важное место. Линия уравнений и неравенств основана на построении и изучении математических моделей, включает выработку и совершенствование техники алгебраических преобразований для решения уравнений, неравенств и систем. В процессе изучения данной темы у учащихся формиру-

ются способности строить и исследовать математические модели при решении задач из смежных дисциплин. Значительное большинство задач о количественных отношениях и о пространственных формах окружающей действительности решается с помощью уравнений. Уравнения являются существенной частью математических средств, используемых

в математическом моделировании. Установление междисциплинарных связей в образовательной практике ведет к качественному развитию общекультурных компетенций [1].

Согласно программе для классов с углубленным изучением математики в результате изучения данной дисциплины учащиеся должны научиться решать различные уравнения и использовать приобретенные знания, умения и навыки в практической деятельности. С целью овладения указанным видом учебной деятельности обучающийся в ходе освоения математики должен обладать определенными способностями (табл. 1).

Цель исследования состоит в разработке научно обоснованных методических рекомендаций по обучению учащихся естественнонаучного профиля решению уравнений.

Объект исследования: процесс обучения алгебре в классах естественнонаучного профиля.

Предмет исследования: методическая система обучения учащихся решению уравнений [3].

В соответствии с поставленной целью были определены задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по теории уравне-

ний с целью выявления теоретических аспектов формирования умений решать уравнения при обучении математике.

2. Изучив математическую литературу, выделить логико-математические основы решения уравнений.

3. Разработать общие рекомендации по методике обучения школьников решению уравнений.

Логико-математические основы решения уравнений

Теоретической основой решения уравнений является равносильность уравнений. В табл. 2 приведены основные определения и теоремы о равносильности.

Рассмотрим общие принципы решения уравнений. Существует три этапа решения уравнений. Первый этап – технический. На данном этапе осуществляется переход к новому уравнению $f_1(x) = g_1(x)$ или дизъюнкции уравнений $f_1(x) = g_1(x), f_2(x) = g_2(x), \dots, f_n(x) = g_n(x)$.

Для решения уравнения $f(x) = g(x)$ нужно решить все уравнения $f_1(x) = g_1(x), f_2(x) = g_2(x), \dots, f_n(x) = g_n(x)$ и взять объединение множеств их корней.

Второй этап – анализ решения. На этом этапе анализируются все проведенные преобразования на равносильность.

Таблица 1

Способности, которыми должен обладать ученик в ходе освоения математики

понимать:	- термины «уравнение», «система уравнений», «корень уравнения», «решение уравнения», «решение системы уравнений» в тексте задач, в речи учителя; - уравнения – это математическая модель решения различных задач из математики, смежных наук, практики
знать:	- определения различных видов уравнений; - теоремы о равносильности уравнений; - основные приемы решения уравнений; - общие методы решения уравнений
уметь:	- решать линейные, квадратные, рациональные, показательные, логарифмические, тригонометрические уравнения; - решать системы уравнений с двумя неизвестными; - решать уравнения с параметрами; - изображать на координатной плоскости решения уравнений, неравенств и систем с двумя неизвестными; - решать текстовые задачи с помощью составления уравнений [2]
использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности:	для построения и изучения простейших математических моделей

Таблица 2

Определения и теоремы о равносильности

Определения	1. Если множества корней уравнений $f(x) = g(x)$ и $p(x) = h(x)$ совпадают, то их называют равносильными. 2. Уравнение $p(x) = h(x)$ называют следствием уравнения $f(x) = g(x)$, если все корни уравнения $f(x) = g(x)$ являются корнями уравнения $p(x) = h(x)$
Теоремы	Уравнение равносильное данному уравнению получится при следующих алгебраических преобразованиях: 1. Перенос любого члена уравнения из одной части уравнения в другую с противоположным знаком. 2. Умножение обеих частей уравнения $f(x) = g(x)$ на одно и то же число, отличное от нуля. 3. Умножение обеих частей уравнения $f(x) = g(x)$ на одно и то же выражение $h(x)$, которое: 1) всюду в области определения уравнения $f(x) = g(x)$ имеет смысл; 2) нигде в этой области не обращается в 0. 4. Возведение обеих частей уравнения $f(x) = g(x)$ в одну и ту же нечётную степень. 5. Возведение обеих частей уравнения $f(x) = g(x)$ в одну и ту же чётную степень, при условии, что обе части уравнения неотрицательны в области определения уравнения. 6. Переход от показательного уравнения $a^{f(x)} = a^{g(x)}$, где $a > 0$, $a \neq 1$ к уравнению $f(x) = g(x)$. 7. Переход от логарифмического уравнения $\log_a f(x) = \log_a g(x)$, где $a > 0$, $a \neq 1$, к уравнению $f(x) = g(x)$, если $f(x) > 0$ и $g(x) > 0$ [4]

На третьем этапе осуществляется проверка. Если, анализируя преобразования на втором этапе, делается вывод, что получено уравнение-следствие, то проводится проверка всех найденных корней их подстановкой в уравнение $f(x) = g(x)$. В результате мы и получаем множество всех корней уравнения [4].

Если какое-либо из уравнений $f_k(x) = g_k(x)$ не решается непосредственно, то к нему применяется тот же прием.

Существуют четыре общих универсальных метода решения уравнений: функционально-графический метод, метод введения новой переменной, метод разложения на множители, метод решения однородных уравнений. Каждый из этих методов решения уравнения подходит для решения любого типа уравнений. В этом их сила и универсальность. В таблице приведены общие методы решения уравнений.

Общие методы решения уравнений

Метод разложения на множители

Суть метода: пусть нужно решить уравнение $f(x) = 0$ и пусть $f(x) = f_1(x) \cdot f_2(x) \cdot \dots \cdot f_n(x)$. Тогда урав-

нение $f(x) = 0$ можно заменить совокупностью более простых уравнений

$$\begin{cases} f_1(x) = 0 \\ f_2(x) = 0 \\ \dots \\ f_n(x) = 0 \end{cases}$$

Находим корни уравнений этой совокупности, далее отобрав из них те, что принадлежат области определения уравнения $f(x) = 0$, получим корни уравнения $f(x) = 0$.

Приемы разложения: вынесение общего множителя за скобки; способ группировки; использование формул сокращенного умножения, разложение квадратного трехчлена

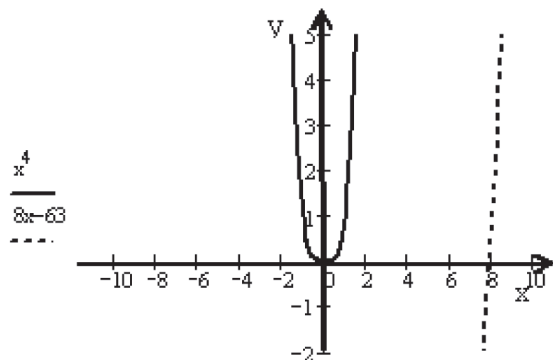
$$ax^2 + bx + c = a(x - x_1)(x - x_2),$$

где x_1 и x_2 – корни квадратного трехчлена. Иногда добавляется искусственный прием: представление одного из слагаемых в виде некоторой суммы и, в частности, прибавление и вычитание одного и того же выражения с целью последующей перегруппировки слагаемых; всевозможные комбинации вышеуказанных приемов.

Функционально-графический метод

Суть метода: необходимо построить графики функций $y = f(x)$, $y = g(x)$ и най-

ти точки их пересечения. Корнями уравнения служат абсциссы этих точек. Данный метод позволяет определить число корней, угадать значение корня, найти приближенное, а иногда и точное значение корней.



Решение уравнения графическим методом

Пример. Решим уравнение $x^4 - 8x + 63 = 0$. Представим исходное уравнение в виде $x^4 = 8x - 63$. Построим графики функций $y = x^4$, $y = 8x - 63$.

Графики не пересекаются, а значит, исходное уравнение не имеет корней.

Ответ: нет корней.

В некоторых случаях построение графиков функций можно заменить ссылкой на какие-либо свойства функции (монотонность).

Метод введения новой переменной

Суть метода: если уравнение $f(x) = 0$ удалось преобразовать к виду $f(g(x)) = 0$, то надо ввести новую переменную $y = g(x)$, решить уравнение $f(y) = 0$, далее необходимо решить совокупность уравнений

$$\begin{cases} g(x) = y_1 \\ g(x) = y_2 \\ \dots \\ g(x) = y_n \end{cases},$$

где $y_1, y_2, \dots, y_n$ – корни уравнения $f(y) = 0$.

Приведем пример.

Решим уравнение

$$\sqrt{x^2 - x + 2} + \sqrt{x^2 - x + 7} = \sqrt{2x^2 - 2x + 21}.$$

Положив $y = x^2 - x$, получим

$$\sqrt{y+2} + \sqrt{y+7} = \sqrt{2y+21}.$$

Далее имеем последовательно

$$y + 2 + y + 7 + 2\sqrt{(y+2)(y+7)} = 2y + 21,$$

$$\sqrt{y^2 + 9y + 14} = 6, \quad y^2 + 9y + 14 = 36,$$

$$y^2 + 9y - 22 = 0, \quad y_1 = 2, \quad y_2 = -11.$$

Проверка найденных значений подстановкой в исходное уравнение показывает, что $y_1 = 2$ удовлетворяет этому уравнению, $y_2 = -11$ – нет, это посторонний корень. Возвращаясь к переменной x , получаем уравнение $x^2 - x = 0$, откуда находим $x_1 = 2, x_2 = -1$.

Ответ: 2; -1.

Метод решения однородных уравнений

Однородные уравнения – термин связан с понятием однородной функции.

Функция $f(x; y)$ от двух аргументов x и y называется однородной функцией степени n , если $f(kx; ky) = k^n \cdot f(x; y)$, где число n – степень однородной функции $f(x; y)$.

Однородным уравнением одной переменной первого порядка называется уравнение вида

$$Af(x) + Bg(x) = 0,$$

где $f(x)$ и $g(x)$ – функции одного вида.

Однородным уравнением одной переменной второго порядка называется уравнение вида

$$Af^2(x) + B \cdot f(x) \cdot g(x) + Cg^2(x) = 0,$$

где $f(x)$ и $g(x)$ – функции одного вида.

Метод решения рассмотрим на примере показательных уравнений (табл. 3).

Пример. Решим уравнение

$$2 \cdot 9^{2x} - 4^x \cdot 9^x - 3 \cdot 4^{2x} = 0.$$

Решение:

$$1) \quad 3 \cdot \left(\frac{9}{4}\right)^{2x} - \left(\frac{9}{4}\right)^x - 2 = 0;$$

$$2) \quad \text{обозначим } t = \left(\frac{9}{4}\right)^x, \quad t > 0;$$

3) получим квадратное уравнение

$$2t^2 - t - 3 = 0, \quad t_1 = \frac{3}{2}, \quad t_2 = -1;$$

4) t_2 , не удовлетворяет условию $t > 0$;

$$5) \quad \left(\frac{9}{4}\right)^x = \frac{3}{2}, \quad x = \frac{1}{2}. \quad \text{Ответ: } x = \frac{1}{2}.$$

Таблица 3

Методы решения однородных уравнений

Название	Однородное уравнение первой степени	Однородное уравнение второй степени
Общий вид	$Aa^x + Bb^x = 0;$ $A \neq 0, B \neq 0$	$Aa^{2x} + Aa^x b^x + Cb^{2x} = 0;$ $A \neq 0, B \neq 0, C \neq 0$
Суть метода решения	1) разделить обе части уравнения на b^x , где $b^x \neq 0$; 2) обозначить $t = \left(\frac{a}{b}\right)^x, t > 0$; 3) решив линейное уравнение $At + B = 0$, получить корень t . 4) проверить условие $t > 0$; 5) решить уравнение $\left(\frac{a}{b}\right)^x = t$	1) разделить обе части уравнения на b^{2x} , где $b^{2x} \neq 0$; 2) обозначить $t = \left(\frac{a}{b}\right)^x, t > 0$; 3) решив квадратное уравнение $A_0 t^2 + A_1 t + A_2 = 0$ получить корни t_1, t_2 ; 4) проверить условие $t > 0$; 5) решить уравнения $\left(\frac{a}{b}\right)^x = t_1, \left(\frac{a}{b}\right)^x = t_2$

Общие рекомендации по методике обучения школьников решению уравнений

Обучение решению уравнений начинается с простейших их видов. Учебная программа создает условия для постепенного накопления как видов уравнений, так и «фонда» тождественных и равносильных преобразований, с помощью которых можно привести произвольное уравнение к простейшим.

На основе анализа теоретико-методических основ изучения уравнений в школьном курсе сформулируем этапы обучения школьников решению уравнений [5–6].

1. Вводится определение конкретного вида уравнений.
2. Решаются простейшие уравнения данного вида.
3. Анализируются действия, необходимые для их решения.
4. Выводится алгоритм решения простейших уравнений.
5. Решаются несложные уравнения данного вида, не являющиеся простейшими.
6. Анализируются действия, необходимые для их решения.

7. Применяются общие методы решения уравнений к данному виду уравнений.

8. Выводится алгоритм решения данного вида уравнений общими методами решения уравнений.

9. Формулируются частные методы решения уравнений, которые подходят только к данному виду уравнений.

10. Выводится алгоритм решения уравнений частными методами.

11. Анализируются полученные частные приемы, выделяются в их составе общие действия.

12. Формулируется обобщенный прием решения уравнений.

Выводы

Чтобы формировать умения решать уравнения, необходимо обучать способам решения уравнений. Каждый способ решения уравнений состоит из отдельных действий, следовательно нужно формировать умения у школьников выполнять действия, адекватные поиску способа решения и решению уравнения. На основе анализа теоретико-методических основ изучения уравнений в школьном курсе нами были сформулированы этапы обучения школьников решению уравнений.

Список литературы

1. Григорян М.Э., Болдыревский П.Б. Междисциплинарная интеграция в реализации компетентностного подхода // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 6–1. – С. 145–148.
2. Методика преподавания математики в средней школе: частная методика / А.Я. Блох, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев и др.; Составитель В.И. Мишин. – М.: Просвещение, 1987. – 416 с.
3. Иванова Т.А., Перевощикова Е.Н., Кузнецова Л.И., Григорьева Т.П. Теория и технология обучения математике в средней школе: Учеб. пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов / Под ред. Т.А. Ивановой. 2-е изд., испр. и доп. – Н. Новгород: НГПУ. – 2009. – 355 с.
4. Мордкович А.Г. Алгебра и начала анализа. 10–11 классы. Учебник для общеобразовательных учреждений. Часть 1 / А.Г. Мордкович, 10-е издание. – М.: Мнемозина, 2009. – 399 с.
5. Перевощикова Е.Н. Специфика формирования универсальных учебных действий при обучении математике в основной школе // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2 (79). – С. 81–91.
6. Теоретические основы обучения математике в средней школе: Учебное пособие / Т.А. Иванова, Е.Н. Перевощикова, Т.П. Григорьева, Л.И. Кузнецова; Под. ред. проф. Т.А. Ивановой. – Н. Новгород: НГПУ, 2012. – 320 с.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ IT-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

¹Зимин В.Н., ²Марданов С.А., ²Сергеев Д.А.

¹ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»,
Москва, e-mail: zimin@bmstu.ru;

²ООО Мэйл.Ру, Москва, e-mail: s.mardanov@corp.mail.ru, dsergeev@corp.mail.ru

В данной статье соотносятся понятия «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальная образовательная программа» – основные инструменты индивидуализации обучения. Кроме того, рассматриваются методологические особенности построения индивидуальной профессиональной траектории студента, включающего в себя не только требования к успешному освоению образовательной программы, но и набор профессиональных навыков и компетенций, необходимых выпускнику для осуществления профессиональной деятельности. Реализовать систему индивидуальных профессиональных траекторий гораздо проще в условиях дополнительного профессионального образования, поэтому методологические аспекты формирования и построения индивидуальных профессиональных траекторий студента рассмотрены на примере «Технопарка» – совместного проекта МГТУ им. Н.Э. Баумана и Mail.Ru Group. В статье рассматриваются основные принципы построения индивидуальной профессиональной траектории в «Технопарке», которые являются универсальными и, следовательно, могут быть применены и в других образовательных учреждениях.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная профессиональная траектория, профессиональная направленность студента, технопарк, методологические аспекты образования

THEORETICAL AND PRACTICAL BASES OF FORMATION OF PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS OF IT-SPECIALTIES

¹Zimin V.N., ²Mardanov S.A., ²Sergeev D.A.

¹Federal State Budgetary Education Institution of Higher Education «Bauman Moscow State
Technical University» (BMSTU), Moscow, e-mail: zimin@bmstu.ru;

²Mail.Ru Group, Moscow, e-mail: s.mardanov@corp.mail.ru, dsergeev@corp.mail.ru

In this article relate to the concept of «individual educational route», «individual educational trajectory» and «individual educational program» are the principal instruments for individualization of instruction. In addition, the methodological features of the development of individual professional trajectory of the student, which includes not only requirements for successful development of the educational program, but also a set of skills and competencies necessary for the graduate to carry out professional activities. Implement a system of individual occupational trajectories are much simpler in terms of additional professional education, therefore, methodological aspects of formation and construction of individual professional trajectories of the student is considered by the example of Technopark, a joint project of the BMSTU and Mail.Ru Group. The article discusses the basic principles of individual professional trajectories in «Technopark», which are universal and therefore can be applied in other educational institutions.

Keywords: individual educational trajectory and individual educational route and individual professional trajectory, professional orientation of the student, technopark, methodological aspects of education

Ведущей тенденцией мирового цивилизационного процесса в настоящее время является формирование глобального информационного общества [1]. На сегодняшний день в экономике Российской Федерации провозглашено новое направление развития – цифровая экономика.

Основа новой экономической ориентации состоит в активном применении электронных технологий, услуг, большом объеме данных, представленном в электронном виде в информационной сети.

Отсюда для успешной реализации подготовленной теоретически цифровой

экономики необходимы специалисты, обладающие высоким уровнем знаний, умений и навыков в данной области, умеющие ориентироваться в стремительно нарастающем потоке информации, способной к непрерывному самообразованию [2].

Такие требования предполагают модернизацию высшего профессионального образования, в том числе и большую индивидуализацию процесса обучения каждого студента. К сожалению, зачастую профессиональная подготовка выпускников высших учебных заведений не соответствует требованиям работодателей. Образовательные стандарты и учебные программы не успевают за изменениями экономической конъюнктуры и поэтому быстро устаревают. Поэтому одной из важнейших тенденций развития современного образования является тесная связь с реальной наукой, производством и экономикой [3]. Сегодня работодатели, государственные организации и структуры, бизнес и промышленность обратили свое внимание на высшие учебные заведения, участвуя в процессе формирования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3 поколения (ФГОС ВО 3++), ориентируя вузы на подготовку высококвалифицированных специалистов, сопряженную с обновленными профессиональными стандартами. На сегодняшний день представители управленческой и бизнес-среды заинтересованы в новых технологиях и методах работы, позволяющих сделать процесс получения результата в любой области деятельности быстрее, качественнее, эффективнее. В свою очередь, для разработки таких технологий необходимы подготовленные, высококвалифицированные специалисты. Очевидно, что такая подготовка должна быть основана на интеграции науки, образования и производства [4].

Индивидуальная траектория обучения студентов

Рассмотрим основные характеристики и подходы к определению индивидуальной образовательной траектории студента. Индивидуализация обучения может осуществляться по

нескольким направлениям. Во-первых, индивидуализация содержания получаемого студентом образования, которая реализуется с помощью упомянутых выше индивидуальных учебных планов при выборе профиля или специализации, а также может быть самостоятельно дополнена посредством участия студента в самостоятельной и научно-исследовательской работе. Во-вторых, у студента есть возможность индивидуального выбора получения нескольких уровней образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура). Тем не менее очевидно, что эти технологии нельзя назвать индивидуальными в полной мере. Несмотря на то, что существующая система и подразумевает индивидуализацию обучения посредством вариативной части учебного плана, зачастую она не реализуется в полном объеме [5].

Процесс индивидуализации для каждого отдельного студента реализует его право на формирование собственных целей и задач образования, а также на построение своей собственной индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). Зачастую в отечественной литературе понятие ИОТ перекликается со схожими понятиями: «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная программа» и другими.

Процесс формирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в контексте высшего образования рассматривается с нескольких позиций или подходов. С точки зрения проективного подхода ИОМ представляет собой целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, которая обеспечивает студенту возможность выбора, формирования и реализации образовательной программы [6]. При этом подчеркивается роль преподавателя в этом процессе, в задачи которого входят поддержка профессионального самоопределения и самореализации студента.

В контексте модульного подхода ИОМ (в российской практике) представляет собой набор модулей (базовая и вариативная части учебного плана), которые позволяют студенту успешно реализовать не только свои собствен-

ные потребности в обучении, но и выполнить требования образовательных стандартов. С точки зрения мотивационного подхода проектирование ИОМ позволяет студенту достичь многочисленных задач в областях личностного и профессионального роста, повысить степень ответственности, развить способности к самоанализу и самоорганизации, а также мотивировать будущего выпускника на постоянное саморазвитие. Учитывая, что построение ИОМ проходит при консультации преподавателя, у студента также развиваются навыки работы в коллективе, приобретается опыт наставничества и другие необходимые в дальнейшей работе личностные качества.

Понятие ИОТ значительно шире, чем понятие ИОМ. ИОТ – это общее направление развития студента в периоде его образовательной деятельности, в то время как ИОМ – это конкретный путь, который студент проходит, выбирая те или иные дисциплины, посещая те или иные занятия. Основное отличие индивидуальной образовательной программы (ИОП) от индивидуальной образовательной траектории состоит в том, что ИОП строится как вектор будущего не только образовательного, но и профессионального развития студента [7].

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория представляет собой некий план обучения студента в высшем образовательном учреждении, составленный совместно с тьютором (педагогом-наставником) на основе анализа имеющегося опыта студента и ранее пройденных им образовательных этапов. Главная цель составления ИОТ заключается в анализе и переосмыслении текущего состояния студента, его планов и долгосрочных целей его образования и профессиональной деятельности. Понятие ИОТ перекликается с понятием индивидуальной образовательной программы, основанной на представлении студента о его будущем развитии. В этом контексте рациональным представляется объединение этих понятий, так как, по нашему убеждению, построение ИОТ невозможно без анализа будущих планов, целей и задач студента.

Формирование индивидуальных профессиональных траекторий студентов в рамках системы дополнительного профессионального образования

Индивидуальные профессиональные траектории гораздо проще реализовать в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Налаженная система ДПО особенно развита в рамках технических специальностей, так как работодатели заинтересованы в выпускниках, которые владеют не только хорошим объемом теоретических знаний, но и владеют множеством практических навыков [8].

Это означает, что требования к выпускникам предъявляются не только в области профессиональных знаний, умений и владений, но и по параметрам их социализации. На первый план выходят критерии профессиональной, социальной и политической компетентности выпускника, например умений работать в команде или степень его креативности.

Система ДПО технических специальностей реализуется в вузах с помощью научно-технологических парков. Технопарки позволяют изменить подход к формированию ИОТ, превращая ее в индивидуальную профессиональную траекторию (ИПТ). Формирование ИПТ невозможно в полной мере на базе классического университета. Единственным инструментом для вуза в этом случае будет система стажировок и практик на предприятиях [9]. Однако зачастую программы стажировок и практик не согласуются с учебными планами и студенты не получают необходимых им профессиональных знаний в той или иной области. Кроме того, построение ИОТ в «искусственных» условиях вуза не позволяет ни студенту, ни тьютору оценить профессиональные возможности и потенциал студента. Более того, такая траектория должна учитывать не только интересы и представления студента, но и воззрения потенциального работодателя.

Таким образом, можно сказать, что ИПТ включает в себя не только перечень выбранных студентом (или обязательных к изучению) дисциплин, но и набор профессиональных знаний, умений и владений, которые студент приобретает в ходе

занятий, а также его профессиональное самосознание и самоопределение.

Структура технопарков позволяет выстраивать систему обучения в сотрудничестве «университет – фирма». Высшее учебное заведение, с одной стороны, помогает студенту овладеть необходимыми теоретическими навыками, которые послужат основой для формирования ИПТ. Фирма, участвующая в технопарке, с другой стороны, может предъявить требования к выпускникам данного вуза, наметив тем самым цели и задачи ИОТ студентов.

Таким образом, вместо того, чтобы затрачивать деньги и время на дополнительное обучение или профессиональную переподготовку своих сотрудников, фирмы получают возможность «вырастить» необходимых им специалистов еще на стадии их обучения в вузе. Инструментами построения и реализации ИПТ в технопарке становятся не только производственные практики, но и занятия, подготовленные и проводимые сотрудниками фирм на основе реальных ситуаций, а также возможность участвовать в научно-исследовательской деятельности предприятия.

Рассмотрим теоретические и практические аспекты формирования профессиональной траектории студентов ИТ-специальностей на примере «Технопарка», созданного на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана совместно с Mail.ru Group.

Формирование индивидуальной профессиональной траектории студентов на примере «Технопарка» при МГТУ им. Н.Э. Баумана

«Технопарк» при МГТУ является ярким примером успешного сотрудничества высшего образовательного учреждения (одного из ведущих технических вузов страны) и успешной корпорацией Mail.Ru Group. Преподавателями университета и сотрудниками фирмы были разработаны совместные образовательные программы для подготовки специалистов «нового поколения». Кроме того, площадка «Технопарка» используется и для реализации научно-исследовательских проектов с привлечением студентов к работе [10].

Как и в случае с ИОТ, степень сформированности основных структурных компонентов личности студента, а также его личностных целей и задач детерминирует процесс формирования индивидуальной профессиональной траектории студента в «Технопарке». В первую очередь очевидна мотивация студента и его заинтересованность в дальнейшей профессиональной деятельности, так как «Технопарк» – это элемент системы дополнительного, а не обязательного образования в МГТУ. Тем не менее нельзя сказать, что обучение студента в «Технопарке» не коррелируется с основной образовательной программой. Наоборот, так как сформированность направленности личности участника «Технопарка» связана в первую очередь с познавательной деятельностью, формирование ИПТ происходит в том числе с учетом особенностей учебного плана и учебного процесса Университета [11].

В «Технопарке» профессиональная направленность студента понимается в широком и в узком смысле. В широком смысле профессиональная направленность студента рассматривается как набор профессиональных знаний и навыков, а также система профессионально-ценностных ориентаций и мотивов его профессиональной деятельности. В узком смысле рассматривается профессиональная направленность деятельности студента, представляющая собой процесс образования студента, нацеленный на реальный конечный результат, реализуемый студентом в научно-образовательном пространстве проектно-исследовательской деятельности «Технопарка» [11].

Для построения ИПТ для каждого студента была выработана общая модель личности инженера, т.е. характеристики «идеального выпускника» «Технопарка». Так на практике реализуется принцип целенаправленности ИПТ и связи «университет – работодатель». В эпоху цифровой экономики и высокой роли инноваций во всех сферах человеческой жизни на первый план выходит требование к креативности личности инженера, развитию его организаторских и творческих способностей. Здесь подразумевается то, что после окончания высшего учебного заведения инженер в основном занимается проектно-продуктивной

деятельностью, которая предполагает планирование и построение процесса, проектирование, планирование своей деятельности и так далее.

В «Технопарке» также были разработаны структурные компоненты профессиональной направленности, которые также служат основой для построения индивидуальных профессиональных траекторий студентов. Реализация всех компонентов профессиональной направленности студентов происходит посредством разработки инновационных научно-технологических проектов в ходе обучения. Эти же компоненты будут являться и основными критериями компетентности выпускника и его готовности к профессиональной деятельности после окончания вуза.

Так как перед каждым студентом ставится задача формирования и построения индивидуальной профессиональной траектории, перед научно-педагогическим составом «Технопарка» стоит несколько задач, направленных на обеспечение равных возможностей по формированию ИПТ, а именно:

1) создание модели «идеального выпускника-инженера», обозначение структурных компонентов профессиональной направленности студентов, являющихся одновременно и критериями успешности прохождения образовательной программы;

2) обеспечение согласованности программы дополнительного профессионального образования в «Технопарке» и учебного плана студента в МГТУ им. Н.Э. Баумана;

3) научно-методическое обеспечение реализации разработанных образовательных программ и ИПТ;

4) обеспечение единства образовательного и научно-исследовательского процесса, а также профессиональной деятельности студентов;

5) контроль над соблюдением основных принципов обучения;

6) контроль успеваемости и степени освоения студентами образовательных программ.

Заключение

Предложенные принципы представляются универсальными и могут применяться для построения индивидуальных

профессиональных траекторий студентов IT-специальностей не только в «Технопарке», но и в других образовательных учреждениях. Данный механизм позволит вузам быстрее реагировать на изменения рынка труда и запросы работодателей, а студентам – четко определять свои цели и планировать свою учебную и профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Цибизова Т.Ю., Мешков Н.А. Реализация инновационных форм обучения в информационно-коммуникационном образовательном пространстве // Качество. Инновации. Образование. – 2011. – № 12 (79). – С. 16–21.
2. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования // Профильная школа. – 2012. – № 4. – С. 9–13.
3. Цибизова Т.Ю., Августан О.М., Сергеев Д.А., Марданов С.А. «Менторство» как элемент методики работы преподавателя в системе высшего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26646> (дата обращения: 03.08.2017).
4. Александров А.А., Пролетарский А.В., Нусыпин К.А. Концепция взаимодействия МГТУ им. Н.Э. Баумана с предприятиями ракетно-космической отрасли в вопросах целевой подготовки инженеров и научных кадров // European Social Science Journal. – 2013. – № 1 (29). – С. 121–126.
5. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 65–70.
6. Августан О.М., Марданова К.В., Чернега Е.В. Опережающее образование при подготовке IT-специалистов // Сборник статей международной научно-практической конференции «Современные проблемы инновационного развития науки». Часть 2. – Волгоград: МЦИИ «Омега Сайнс», 2017. – С. 53.
7. Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник Нижневолгоградского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 3–11.
8. Зимин В.Н., Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В., Августан О.М., Марданов С.А., Сергеев Д.А., Марданова К.В. Дополнительное практико-ориентированное образование студентов // Развитие и актуальные вопросы современной науки: международный научный журнал № 2 (2) / под ред. В.И. Вахрушева. – Магнитогорск: ИП Вахрушев В.И., 2017. – С. 38–42.
9. Ишкильдина С.А. Формирование профессиональных траекторий студентов на основе системы стажировок и практики // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 7 (16). – С. 51–53.
10. Августан О.М., Марданов С.А., Марданова К.В., Сергеев Д.А., Чернега Е.В. Проектный подход при подготовке IT-специалистов // Материалы XXVII Международной конференции «Современные информационные технологии в образовании». – М., 2017. – С. 454.
11. Волошин Д.А. Формирование профессиональной направленности студентов в образовательном пространстве проекта «Технопарк» МГТУ им. Н.Э. Баумана: дис. ... канд. пед. наук / Московский педагогический государственный университет. – М., 2015. – 163 с.

УДК 371.278/.263

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ ШКОЛЬНЫХ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ**Келдибекова А.О.***Ошский государственный университет, Ош, e-mail: aidaoskk@gmail.com*

Статья фокусируется на обосновании потенциальных возможностей олимпиадных задач по математике при внедрении компетентностного подхода к обучению. Являясь членом жюри школьных городских и областных олимпиад, автор делится методическим опытом проверки олимпиадных работ, уделяя внимание способам решений и видам ошибок, которые необходимо учесть при объективном оценивании олимпиадных работ учащихся, особенностям определения баллов за каждое задание. Результаты методического анализа и способы решения задач городской математической олимпиады 2017 г., критерии оценки, методика проверки олимпиадных работ учащихся будут полезны учителям при подготовке школьников к участию в олимпиадах. За время исследования были сделаны следующие выводы: содержание олимпиадных задач включает в себя: компетентность, фиксируемые умения, постановку задачи на саморазвитие, т.е. отвечает составу и логической структуре математической компетентности, следовательно, компетентностный подход реализуется при подготовке школьников к математическим олимпиадам. Считаем необходимым предварительное проведение методического инструктажа учителей математики по проверке работ, способам решений и видам ошибок, которые нужно будет учесть членам жюри.

Ключевые слова: городская олимпиада, школьник, олимпиадные задания, критерии, оценивание**COMPETENCY-BASED APPROACH IN CONTENT OF SCHOOL COMPETITION TASKS ON MATHEMATICS****Keldibekova A.O.***Osh State University, Osh, e-mail: aidaoskk@gmail.com*

The article focuses on the potential identification of competition tasks using a competency-based approach to teaching. The author shares the methodical experience of working in the jury of city and regional schoolchildren competitions, and determines the criteria for an objective evaluation of schoolchildren competition works, which are used by the competition commissions grading each task. The method of competition works' grading, the analysis of the tasks of the city mathematical schoolchildren competition in Kyrgyzstan in 2017 will be useful for teachers when preparing schoolchildren for participation in competitions. While making research the following conclusions were drawn: the content of the competition tasks corresponds to the composition and logical structure of mathematical competence, the competition problem acts as a tool that determines the level of subject and key competencies' formation. The members of the jury need methodical instructions in determining the criteria for evaluating schoolchildren competition activity and for methods of solutions and types of mistakes.

Keywords: city competition, schoolchild, competition tasks, criteria, evaluation

Внедрение компетентностного подхода к обучению к 2020 г. входит в одну из задач системы образования Кыргызской Республики [1]. Основным непосредственным результатом образовательной деятельности с позиции компетентностного подхода становится формирование ключевых компетентностей [2]. Направленность компетентностного подхода к обучению: на «формирование умений учиться; ориентироваться в ситуации неопределенности и принимать решения на основе анализа информации; коммуникативных способностей;

аналитических навыков и критического мышления» [3, с. 19] – отвечает содержанию подготовки школьников к математическим олимпиадам. И олимпиадная задача выступает при этом как инструмент определения уровня сформированности умений учиться, взаимодействовать в группе, работать с разными источниками информации [4]. А участие в математических олимпиадах формирует навыки научно-исследовательской деятельности учащихся, одновременно способствуя саморазвитию и самореализации их личности. Таким

образом, очевидны возможности олимпиады в реализации компетентного подхода в обучении олимпиадной математики. При обучении математике школьник знакомится со следующими типами задач:

– учебная – задача с известным алгоритмом решения, тренировочного характера;

– олимпиадная – задача с неизвестным способом решения, нестандартная;

– исследовательская – комплексная задача с неопределенным условием, проблемно-поисковая.

Учителю важно соотнести содержание задач олимпиады с содержанием школьного образования, поэтому к содержанию олимпиадных задач предъявляются особые требования.

Определяя понятие олимпиадных задач, одни авторы характеризуют их, как «не просто упражнения на проверку знаний и применение стандартных школьных приемов, а чаще всего теоремы, которые нужно доказать, задачи на отыскание... требующие некоторого исследования» [5, с. 3]. Другие, авторы задач Всероссийских олимпиад школьников акцентируют важность и необходимость включения в олимпиады заданий нового типа: «математические способности – это способности к построению новых для ученика логических конструкций, поэтому наиболее эффективно свою основную задачу открытия молодых талантов решают олимпиады, составленные из новых задач» [6, с. 14].

Анализируя тематику и содержание олимпиадных задач в [7], мы определили, что в заданиях разных уровней олимпиады включают задачи:

– составленные на основе программ по математике для общеобразовательных учебных учреждений, в качестве сложных допускаются задачи, тематика которых входит в программы кружков и школы олимпийского резерва;

– разного уровня сложности из разделов школьной математики, изученных к моменту проведения олимпиады: арифметика, алгебра, тригонометрия, комбинаторика, теория чисел, геометрия, математический анализ;

– задачи с нарастающим уровнем сложности;

– задания нового типа особенно важны.

Проецируя собственный опыт работы в жюри городских и областных олимпиад с 1994 г., считаем, что оценивание олимпиадных работ учащихся должно основываться на критериях оценки олимпиадной деятельности учащихся, а именно:

1) оценка собственных достижений – использование знаний внешкольной программы данного возраста;

2) эрудиция ученика в области олимпиадной математики – использование известных научных фактов;

3) защита результатов олимпиадной работы – четкая логика изложения, аргументированное обоснование решений, оригинальность рассуждений, умение защитить свою точку зрения при проведении апелляции.

Задания III этапа олимпиады школьников 2016–2017 учебного года в Кыргызстане состояли из трех задач, на решение которых было отведено 4 часа. Результаты олимпиады, требования к олимпиадным работам, оформление документации освещены в [8, с. 166–173]. Задача считалась полностью решённой с начислением максимально возможного количества баллов, только если в тексте решения были приведены все необходимые преобразования и полностью объяснены все имеющиеся логические шаги, при этом полученные ответы приведены к упрощённому виду. Если верный ответ не подкреплялся решением, со всеми обоснованными пояснениями, то задача считалась нерешённой.

Для уменьшения субъективизма при оценке решений были приняты градации:

1. Задание выполнено правильно и полностью, оформлено без замечаний и в надлежащем виде – 7 баллов.

2. Задание выполнено правильно, но упущены несущественные детали или оформлено с погрешностями – 6.

3. Задание выполнено правильно, но ответ не получен: осталось 1–2 шага до ответа – 5.

4. Задание выполнено правильно более, чем на половину – 4 б.

5. Выполнены предварительные шаги, к примеру при решении текстовой задачи правильно составлена система и сделана попытка решения системы или, при решении геометрической зада-

чи, в чертеже выполнены дополнительные построения для решения задачи, сделано несколько шагов и т.д. – 3 б.

6. Записаны формулы, касающиеся задания, но решение задания не начато – 2 б.

7. На усмотрение проверяющего при оценивании задания предусматривается добавление 25 %, 50 %, 75 % от балла.

Предлагаем учителям методические рекомендации для проверки олимпиадных работ:

а) предварительно просмотрите свою задачу во всех работах. Определите различные способы решения этой задачи, типичные ошибки;

б) если записи по решению данной задачи отсутствуют, то в таблице ставится прочерк; если записи есть, но вы считаете, что в них нет элементов правильного решения, то поставьте 0 баллов;

в) если решение данной задачи заслуживает 0 баллов, то можно эту оценку ставить сразу. За хорошие решения при первом просмотре оценку не ставьте, пока у вас не сформируется мнение об общем уровне решений данной задачи.

Жюри олимпиады необходимо обратить внимание на работы:

– в которых видно, что участник не знал данного материала, но в процессе решения олимпиадной задачи открыл его для себя, при этом он может выражать свои мысли в необычной форме;

– в которых участник искал оптимальное, в каком-либо смысле, решение. В неясных случаях обращайтесь к председателю жюри;

– проверьте снова все работы, где вы не поставили ноль или прочерк, и ставьте соответствующее количество баллов;

– для облегчения проведения апелляции запишите красными чернилами количество баллов и все замечания по письменному решению задачи.

Опыт членства в жюри олимпиад показывает нам, что необходимо осуществлять подготовку молодых кадров в состав жюри, для этого считаем целесообразным проводить предварительный инструктаж с членами жюри олимпиады, знакомить их с методическими рекомендациями по проверке, критериям оценки, способам решения и видам ошибок, допускаемых учениками при участии в олимпиадах.

Приведем решения заданий, предложенных участникам I, II туров городской олимпиады 2016–2017 учебного года для X и XI классов для базового и профильного уровней.

Задания олимпиады для X класса базового уровня

Задача 1. Найдите все тройки действительных чисел (x, y, z) , удовлетворяющих системе уравнений:

$$\begin{cases} x^3 y^3 z^3 = 1, \\ xy^5 z^3 = 2, \\ xy^3 z^5 = 3. \end{cases}$$

Решение: Рассмотрим любое из трех уравнений. Все три переменные в нем стоят в нечетных степенях. Это значит, что, либо все три числа x, y, z положительные, либо среди них два отрицательных и одно положительное. Причем при наличии отрицательных, если у них обоих сменить знак, мы получим положительное решение.

Отсюда следует, что достаточно найти все положительные решения. Меняя их знаки, получим и все остальные. Итак, считаем, что $x > 0, y > 0, z > 0$. Делим второе уравнение на первое, получим: $y^2 = 2x^2$, т.е. $y = \sqrt{2}x$. Делим третье уравнение на первое, получим: $z^2 = 3x^2$, т.е. $z = \sqrt{3}x$. Подставляя все в первое уравнение, получим

$$6\sqrt{6}x^9 = 1 \Rightarrow x = \frac{1}{\sqrt[9]{6}}, y = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt[9]{6}}, z = \frac{\sqrt{3}}{\sqrt[9]{6}}.$$

Итак, единственное положительное решение найдено. С учетом замечания про знаки получим еще три решения, т.е. всего четыре решения.

Ответ: $\left(\frac{1}{\sqrt[9]{6}}, \frac{\sqrt{2}}{\sqrt[9]{6}}, \frac{\sqrt{3}}{\sqrt[9]{6}} \right);$

$$\left(-\frac{1}{\sqrt[9]{6}}, -\frac{\sqrt{2}}{\sqrt[9]{6}}, \frac{\sqrt{3}}{\sqrt[9]{6}} \right); \left(-\frac{1}{\sqrt[9]{6}}, \frac{\sqrt{2}}{\sqrt[9]{6}}, -\frac{\sqrt{3}}{\sqrt[9]{6}} \right);$$

$$\left(\frac{1}{\sqrt[9]{6}}, -\frac{\sqrt{2}}{\sqrt[9]{6}}, -\frac{\sqrt{3}}{\sqrt[9]{6}} \right).$$

Задача 2. По неподвижному эскалатору человек спускается быстрее, чем

поднимается. Что быстрее: спуститься и подняться по поднимающемуся эскалатору или спуститься и подняться по спускающемуся эскалатору? (Предполагается, что все скорости, о которых идет речь, постоянны, причем скорости эскалатора при движении вверх и вниз одинаковы, а скорость человека всегда больше скорости эскалатора). Условие и решение взято из задачной базы Самарского государственного университета [9].

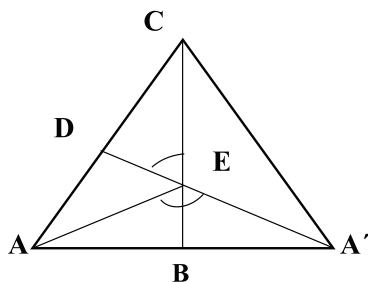
Решение: Обозначим скорость эскалатора через v , скорости человека, поднимающегося и опускающегося по эскалатору, через v_1, v_2 соответственно, тогда $v < v_1 < v_2$. Длину эскалатора обозначим через ℓ , тогда время движения по поднимающемуся эскалатору: $t_1 = \ell / (v_1 + v) - \ell / (v_2 - v)$. А по спускающемуся эскалатору $t_2 = \ell / (v_2 + v) - \ell / (v_1 - v)$. Вычислим разность $t_1 - t_2 = \ell / (v_1 + v) + \ell / (v_2 - v) - \ell / (v_2 + v) - \ell / (v_1 - v) = 2\ell v (\ell / (v_2^2 - v^2) - \ell / (v_1^2 - v^2))$.

По условию знаменатели обеих дробей положительны, причем первый больше второго, поэтому все выражение отрицательно. Вывод: $t_1 < t_2$.

Ответ: Быстрее спуститься и подняться по поднимающемуся эскалатору.

Задача 3 взята из издания [10]. Дан треугольник ABC , $\angle B = 90^\circ$. На сторонах AC , BC выбраны точки E и D соответственно такие, что $AE = EC$, $\angle ADB = \angle EDC$ (рисунок). Найти отношение $CD:BD$.

Решение: Построим $\triangle A'BC$, симметричный данному относительно стороны BC . Точки A', D, E лежат на одной прямой, т.к. $\angle A'DB = \angle EDC$. Следовательно, D – точка пересечения медиан $A'E$ и CB треугольника $\triangle AA'C$, и делит их в отношении $2:1$, считая от вершины.



К задаче 3

Ответ: 2:1

Задания олимпиады для X класса углубленного уровня

Задача 1. На координатной плоскости нарисовано множество точек, заданное уравнением $x = y^2$. Окружность радиуса 5 с центром в точке $(11; 1)$ пересекает это множество в точках A, B, C, D . Докажите, что все эти точки A, B, C, D лежат на одной параболе, т.е. на кривой, заданной уравнением $y = ax^2 + bx + c$, и найдите уравнение этой параболы.

Решение: Координаты точек A, B, C, D являются решениями системы

$$\begin{cases} y^2 = x, \\ (x-11)^2 + (y-1)^2 = 25. \end{cases} \quad (1)$$

Раскрывая скобки во втором уравнении и подставляя y^2 из первого, получим

$$\begin{aligned} x^2 - 22x + 121 + x - 2y + 1 &= 25 \Rightarrow y = \\ &= \frac{1}{2}x^2 - \frac{21}{2}x + \frac{97}{2}. \end{aligned} \quad (2)$$

Поскольку уравнение (2) получено как следствие системы (1), любое решение системы (1) является решением уравнения (2). В частности, координаты точек A, B, C, D являются решениями уравнения (2), т.е. парабола, задаваемая уравнением (2), проходит через точки A, B, C, D .

$$\text{Ответ: } \frac{1}{2}x^2 - \frac{21}{2}x + \frac{97}{2}.$$

Задача 2. Доказать, что любое число 2^n , где $n = 3, 4, 5, \dots$ можно представить в виде $2^n = 7x^2 + y^2$, где x и y – нечетные числа.

Решение: Применим при решении метод математической индукции. Для $n = 3$ утверждение верно; пусть оно верно и для $n = k$: $2^k = 7x^2 + y^2$, где x и y нечетны. Рассмотрим две пары чисел:

$$\left\{ \frac{1}{2}(x-y); \frac{1}{2}(7x+y) \right\}$$

и

$$\left\{ \frac{1}{2}(x+y); \frac{1}{2}(7x-y) \right\}.$$

Для каждой пары усеченный квадрат первого числа плюс квадрат второго дает 2^{k+1} . Остается заметить, что в каждой паре стоят числа одной чет-

ности, а в разных – разной четности, поэтому числа одной из пар – нечетны. Условие и решение приводилось в [11].

Задача 3. Пусть a, b, c – стороны треугольника. Докажите неравенство: $a^3 + b^3 + 3abc > c^3$.

Решение: Используя неравенство треугольника $a + b > c$ и то, что $a^2 - ab + b^2 \geq 0$, получим цепочку неравенств:

$$\begin{aligned} a^3 + b^3 + 3abc &= (a - b)(a^2 - ab + b^2) + \\ &+ 3abc > a(a^2 - ab + b^2) + 3abc = \\ &= c(a^2 - ab + b^2) > c \cdot c^2 = c^3. \end{aligned}$$

Задания олимпиады для XI класса базового уровня

Задача 1. Решить уравнение $x + \frac{1}{y + \frac{1}{z}} = \frac{10}{7}$ в целых положительных числах.

Решение задачи показано в [12]: любое число единственным образом представляется в виде суммы двух чисел, одно из которых – целое, а другое – неотрицательное и меньше единицы. Это сумма его целой и дробной части.

Для $\frac{10}{7}$ таким представлением будет $\frac{10}{7} = 1 + \frac{3}{7}$. Поэтому $x = 1$, $y + \frac{1}{z} = \frac{7}{3}$.

Аналогично разложим $\frac{7}{3} = 2 + \frac{1}{3}$ в сумму целой и дробной части. Получим $y = 2$, $z = 3$.

Ответ: $x = 1, y = 2, z = 3$.

Задача 2. Айбек у на 23 февраля подарили 777 конфет. Айбек хочет съесть все конфеты за n дней, причем так, чтобы за каждый из этих дней, кроме первого, но включая последний, съесть на одну конфету больше, чем в предыдущий. Для какого наибольшего числа n это возможно? Условие задачи аналогично условию задачи в [13].

Решение: Если в первый день Айбек съест a конфет, то за n дней он съест $a + (a + 1) + \dots + (a + n - 1) = \frac{n(2a - 1 + n)}{2}$ конфет.

Значит, $\frac{n(2a - 1 + n)}{2} = 777$. Следовательно n делит $2 \cdot 777 = 1554$. Так как

$1554 = n(2a - 1 + n) > n^2$, то $n < 40$. Но максимальное число n меньше 40 и делящее $1554 = 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 7 \cdot 37$ равняется 37. Случай $n = 37$ действительно возможен при $a = 3$.

Ответ: $n = 37$.

Задания олимпиады для XI класса углубленного уровня

Задание 1. Пусть a, b, c такие целые неотрицательные числа, что

$28a + 30b + 31c = 365$. Докажите, что $a + b + c = 12$. Данная задача приводилась в [13].

Решение: пусть $a + b + c \leq 11$. Тогда $28a + 30b + 31c \leq 31(a + b + c) \leq 11 \cdot 31 = 341 < 365$, противоречие.

Пусть $a + b + c \geq 14$, тогда $28a + 30b + 31c \geq 28(a + b + c) \geq 28 \cdot 14 = 392 > 365$, и этого быть не может. Осталось доказать, что: $a + b + c$ не может равняться 13.

Пусть $a + b + c = 13$. Вариант $a = 13, b = c = 0$ не удовлетворяет условию: $28 \cdot 13 + 30 \cdot 0 + 31 \cdot 0 = 364 \neq 365$. Остается вариант $a + b + c = 13, a < 13$. В этом случае: $b + c = 13 - a > 0$ и $28a + 30b + 31c = 28(a + b + c) + 2b + 3c \geq 28 \cdot 13 + 2(b + c)$.

Первое слагаемое равно 364, второе – не меньше 2. Значит, сумма не меньше 366 и не может равняться 365. Следовательно, $a + b + c = 12$.

Задача 2. На координатной плоскости нарисовано множество точек, заданное уравнением $x = y^2$. Окружность радиуса 5 с центром в точке $(11; 1)$ пересекает это множество в точках А, В, С, D. Докажите, что все эти точки А, В, С, D лежат на одной параболе, т.е. на кривой, заданной уравнением $y = ax^2 + bx + c$, и найдите уравнение этой параболы.

Решение: Координаты точек А, В, С, D являются решениями системы

$$\begin{cases} y^2 = x, \\ (x - 11)^2 + (y - 1)^2 = 25. \end{cases} \quad (1)$$

Раскрывая скобки во втором уравнении и подставляя y^2 из первого, получим

$$\begin{aligned} x^2 - 22x + 121 + x - 2y + 1 &= 25 \Rightarrow y = \\ &= \frac{1}{2}x^2 - \frac{21}{2}x + \frac{97}{2}. \end{aligned} \quad (2)$$

Поскольку уравнение (2) получено как следствие системы (1), любое ре-

шение системы (1) является решением уравнения (2). В частности, координаты точек А, В, С, D являются решениями уравнения (2), т.е. парабола, задаваемая уравнением (2), проходит через точки А, В, С, D.

$$\text{Ответ: } \frac{1}{2}x^2 - \frac{21}{2}x + \frac{97}{2}.$$

Задача 3. Рассмотрим все рациональные числа между нулем и единицей, знаменатели которых не превосходят n . Расположим их в порядке возрастания.

Пусть $\frac{a}{b}$ и $\frac{c}{d}$ – какие-то два соседних числа (дроби несократимы). Доказать, что $|bc - ad| = 1$.

В [14] представлено следующее **доказательство**: можно считать, что $\frac{a}{b} < \frac{c}{d}$. Неравенство $\frac{a}{b} < \frac{a}{b-1} \leq \frac{a+1}{d}$, которое выполняется при $a+1 \leq b$, показывает, что $b \neq d$, т.е. знаменатели двух соседних дробей не могут быть одинаковыми. Докажем требуемое утверждение индукцией по n .

При $n = 3$ получим числа $\frac{1}{3}, \frac{1}{2}, \frac{2}{3}$,

для них утверждение легко проверяется. Предположим, что утверждение доказано для $n - 1$. При переходе от $n - 1$ к старому набору чисел добавляются некоторые числа вида $\frac{k}{n}$. Согласно

сделанному выше замечанию два новых числа не могут быть соседними, поэтому

$$\frac{a}{b} < \frac{k}{n} < \frac{c}{d},$$

где $\frac{a}{b}$ и $\frac{c}{d}$ – соседние числа из старого списка.

Нужно доказать, что оба числа $A = kb - an$ и $B = cn - kd$ равны 1 (ясно, что эти числа положительны). Предположим, что одно из них больше 1.

Тогда $b + d < dB + dA = (bc - ad)n = n$, поскольку $bc - ad = 1$ по предположению индукции. Неравенство

$\frac{a}{b} < \frac{a+c}{b+d} < \frac{c}{d}$ показывает, что числа $\frac{a}{b}$ и $\frac{c}{d}$ не могут быть соседними.

Приходим к противоречию, доказывающему, что $|bc - ad| = 1$.

Выводы

Содержание олимпиадных задач соответствует логической структуре математической компетентности, а именно: компетентность, определенные умения, постановка задач на саморазвитие, следовательно, компетентностный подход реализуется при подготовке школьников к математическим олимпиадам. Так, процесс решения олимпиадных задач требует от учащихся сформированности ключевых и математических компетентностей третьего (креативного) уровня, поскольку специфика содержания таких задач проявляет все стадии познавательного процесса таксономии Блума. Оценивая олимпиадные работы, членам жюри важно соотнести содержание задач олимпиады с содержанием школьного образования, для этого необходимы критерии оценки олимпиадной деятельности учащегося. Считаем необходимым предварительное проведение методического инструктажа по проверке работ, способам решений и видам ошибок для членов жюри.

Список литературы

1. Концепция национального развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года [Текст]: Постановление Правительства КР от 23.03.2012, № 201. – Бишкек, 2013. – 194 с.
2. Баранова И.В. Метасистема освоения предметной образовательной области как социокультурной ценности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Баранова И.В. – Санкт-Петербург, 2006. – 23 с.
3. Иванов С.Г., Черноус Т.Ф. Формирование общего образовательного пространства Российской Федерации, Кыргызской Республики и Республики Казахстан [Текст] / С.Г. Иванов, Т.Ф. Черноус // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 18–25.
4. Банников В.Н. Профессиональное становление будущего учителя изобразительного искусства [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.Н. Банников. – Шуя, 2009. – 39 с.
5. Васильев Н.Б. Задачи всесоюзных математических олимпиад [Текст] / Н.Б. Васильев, А.А. Егоров. – М.: Наука, 1988. – 288 с.
6. Агаханов Н.Х. Муниципальный этап XLII Всероссийской олимпиады школьников по математике в Московской области [Текст] / Н.Х. Агаханов, О.К. Подлипский // Математика в школе. – 2016. – № 2. – С. 14–16.
7. Келдибекова А.О. Развитие математической компетентности учащихся через решение задач олимпиадного характера во время внеклассной работы по математике [Текст] / А.О. Келдибекова // Вест-

ник КГУ им. И. Арабаева. – 2016. – № 2 (2012). – С. 252–255.

8. Келдибекова А.О. Формирование математической компетентности школьников посредством олимпиадных задач [Текст] / А.О. Келдибекова. – Ош: Билим, 2017. – 250 с.

9. Задачная база Самарского государственного университета [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ssu.samara.ru/~nauka/math/olimp/turgor/tgarhiv.zip> (дата обращения: 25.10.2017).

10. Прасолов В.В. Задачи по планиметрии [Текст]: учеб. пособие / В.В. Прасолов. – М.: МЦНМО, 2007. – 640 с.

11. Гальперин Г.А., Толпыго А.К. Московские математические олимпиады [Текст] / Г.А. Гальперин, А.К. Толпыго. – М.: Просвещение, 1986. – 303 с.

12. Задачная база: Московские соревнования, турнир имени Ломоносова, 1989 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zaba.ru/cgi-bin/tasks.cgi?tour=moskva.lomtur.1989&solution=1> (дата обращения: 25.10.2017).

13. Московские математические олимпиады 1993–2005 гг. [Текст] / Р.М. Федоров и др. под ред. В.М. Тихомирова. – М.: МЦНМО, 2006. – 456 с.

14. Прасолов В.В. Задачи по алгебре, арифметике и анализу [Текст] / В.В. Прасолов. – М.: МЦНМО, 2007. – 608 с.

УДК 376.56

ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА: СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ

¹Лебедева И.В., ¹Ариффулина Р.У., ²Белогорская Л.В.

¹ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина», Нижний Новгород, e-mail: lebedeva06.08@yandex.ru;

²ГБОУ ВО «Нижегородский инженерно-экономический университет»,
Княгинино, e-mail: lub.be@yandex.ru

Проведен подробный терминологический анализ понятия «буллинг» в современной российской и зарубежной науке; раскрыты особенности его использования для характеристики отклоняющегося (девиантного) поведения детей и подростков. Определен механизм взаимосвязи проявлений подросткового буллинга с микро- и макрофакторами современного социума. Раскрыты доминирующие особенности социализации детей и подростков – участников буллинговых отношений и провоцирующие их факторы. Представлены основные социально-педагогические направления профилактической работы по предотвращению агрессии в детско-подростковой среде: психолого-педагогическая помощь подросткам и их семьям, формирование социально положительных форм групповой деятельности, развитие позитивного досуга. Показана возможность гуманизации межличностных взаимоотношений подростков как субъектов образовательного пространства. Также в статье предпринята попытка рассмотреть возможность создания безопасной образовательной среды для каждого учащегося как профилактического направления в работе с проявлениями подросткового буллинга.

Ключевые слова: буллинг, буллинг-структура, социализация, девиантное поведение, трудный ребенок, дезадаптация, социально-педагогическая деятельность, социально-педагогическая профилактика, детско-подростковая среда

PREVENTION OF TEENAGE BULLING: MODERN SOLUTIONS

¹Lebedeva I.V., ¹Arifulina R.U., ²Belogorskaya L.V.

¹Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod,
e-mail: lebedeva06.08@yandex.ru;

²Nizhny Novgorod Engineering and Economic University, Knyaginino, e-mail: lub.be@yandex.ru

A detailed terminological analysis of the concept of «bullying» in modern Russian and foreign science is conducted; The peculiarities of its use for characterizing the deviant behavior of children and adolescents are disclosed. The mechanism of interrelation of teenage bullying with micro and macro factors of modern society is determined. The dominant features of the socialization of children and adolescents – members of the bullying relationship and the factors that provoke them are revealed. The basic social and pedagogical directions of preventive work on the prevention of aggression in the children's and teenage environment are presented: psychological and pedagogical assistance to adolescents and their families, the formation of socially positive forms of group activity, and the development of positive leisure. The possibility of humanizing interpersonal relationships among adolescents as subjects of the educational space is shown. The article also tries to consider the possibility of creating a safe educational environment for each student as a preventive trend in working with the manifestations of teenage bullying.

Keywords: bullying, bullying-structure, socialization, deviant behavior, problem child, disadaptation, socio-pedagogical activity, socio-pedagogical prevention, children and teenage environment

Российское законодательство в области образования определяет, что высшей целью образовательной политики должно стать содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами; реализация права граждан на свободный

выбор взглядов и убеждений (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). Выполнить эти глобальные задачи можно через формирование в растущем человеке норм поведения, одобряемых обществом, формируя нравственные убеждения, приучая к гуманным отношениям с участниками любого вида общения.

Исследователи отмечают, что решение данной задачи неизменно усложняется как на теоретическом (в плане разработки психолого-педагогических механизмов и воспитательных моделей), так и практическом уровне (реальные технологии), так как социализация молодого поколения сегодня сопряжена с высокой степенью дезадаптации и нарушением законов органичного вхождения во взрослую жизнь [1–3]. В детско-подростковой среде преобладающими становятся иерархические отношения, построенные на культе силы и власти, неравенства и подчинения – в связи с этим проблема детской жестокости в цивилизованном мире вызывает пристальное внимание ученых и практиков. Несмотря на ее исторический характер, она обострилась именно в современную эпоху, когда, казалось бы, для установления гуманных взаимоотношений в образовательной среде, доброжелательного общения и развития интересной разнообразной деятельности в детских сообществах созданы максимально благоприятные условия. Истоки этого парадокса исследователи связывают прежде всего с кризисными явлениями современного социума: политической нестабильностью, двойными стандартами в идеологии и этике международного общения, нравственной деформацией сознания молодежи, разрушением добрых национальных традиций, культом цинизма и жестокости в средствах массовой информации, искусстве и культуре и т.п. [1]. Эти провоцирующие факторы рожают серьезные перекосы и дисгармонию в социализации будущего гражданина общества, а проблема воспроизводства социально здорового поколения становится все более интегративной, вовлекая в свою орбиту многие области науки: психологию, педагогику, юриспруденцию, социологию, медицину, психиатрию, виктимологию и т.д. В данном контексте необходимо определить масштабы проблемы и, что немаловажно, – степень ее изученности. Известно, что исследователи деструктивных отношений в детско-подростковой среде активно используют термин буллинг, который ввел в научный оборот известный норвежский ученый Д. Ольвеус (1993), определяя его как преднаме-

ренное систематически повторяющееся агрессивное поведение [4]. В последующих исследованиях данного феномена: европейских (Е. Роланд, В. Ортон, Д. Лэйн); азиатских (К. Квок, С. Ли), американских (Р. Фейн, М. Редди, Р. Борум) – термин буллинг закрепился как устойчивый. Как подчеркивают отечественные ученые (в частности, Е.Б. Березина, И.Б. Бовина, И.С. Кон), в нашей стране буллинг не выделялся в качестве отдельной проблемы исследования многие годы, хотя сама реальность демонстрировала распространенность этого явления. В российской педагогической науке и практике проблема буллинга «вписана» в тему асоциального поведения детей и подростков, которая исследуется достаточно широко, имеет немалый терминологический аппарат и ряд подходов. Так, в соответствующей литературе используются термины: трудные (трудновоспитуемые), дети группы риска, дети с девиантным (отклоняющимся, делинквентным, деструктивным) поведением, асоциальные и десоциализированные и т.д. Вместе с тем обобщающим понятием для определения поведения, противоречащего норме, стоит считать термин «девиация». Не стоит доказывать, что данный термин является многоаспектным и может включать буллинг как одну из характеристик поведенческого противодействия установленным нравственным и правовым нормам. С другой стороны, проявления детско-подросткового буллинга сегодня настолько вариативны, что многие виды девиантного поведения могут относиться к буллингу. Ученые всего мира отмечают, что современный буллинг приобретает все более масштабные и криминальные формы: от травли, сплетен и ложных слухов до физических издевательств над человеком, использования травматического оружия, «кибербуллинга», третирования «жертвы» в интернете (интернет-преступность: виртуальные похороны, террористические захваты, войны) и откровенного вандализма. В российской науке подавляющее большинство исследователей (С.А. Беличева, Е.Н. Волкова, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан и др.) под девиацией понимают отклоняющееся поведение, связанное с нарушением

соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений; асоциальные проступки, нарушающие правовые нормы, но не влекущие уголовной ответственности, определяются понятием «делинквентность». К крайнему проявлению буллинговой агрессии относятся противоправные поступки, которые по достижении возраста уголовной ответственности служат основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируются по определенным статьям Уголовного кодекса [5, с. 122]. Доказано, что насилие имеет выраженный циклический характер: практически каждый акт насилия имеет свою предысторию, и всегда насильственные действия обнаруживают тенденцию к повторению, и проявления жестокости между людьми имеют свои контексты, мотивы, характеристики и последствия [2, с. 42].

Исследуя буллинг, А.А. Бочавер и К.Д. Хломов выделяют три основных подхода:

- 1) индивидуально-личностный,
 - 2) темпоральный (связан с периодами сензитивности жизненного цикла),
 - 3) контекстуальный (средовой)
- [4, с. 155].

Данные подходы позволяют анализировать буллинг многоаспектно. Естественно предположить наличие связи между асоциальными проявлениями в поведении личности и некоторыми характеристиками ее темперамента. Известно, что отягощенная наследственность (например, алкоголизм, наркомания родителей), посттравматические отклонения, мозговая патология, ведущая к низкой устойчивости к психическим перегрузкам и стрессам, являются факторами, провоцирующими буллинговые реакции. В данном контексте необходимо обозначить фактор, который неизбежно превращает ребенка в участника буллинга, – перенесенное насилие. Е.Н. Волкова доказывает, что «ребенок, явившийся жертвой жестокого обращения, не усваивает норм социально-положительных отношений в общении с людьми, не может в дальнейшем должным образом приспособиться к жизни; он способен жестоко относиться к своим детям, легко решается на применение насилия над другими людьми и в итоге

превращается из жертвы в преступника» [2, с. 32].

Подход, связанный с возрастными особенностями и сензитивными периодами в жизни ребенка, широко представлен в современной науке. Известно, что особенно драматичные последствия имеет подростковая агрессия в силу психофизиологических особенностей возраста. В подростковом возрасте изменяются условия жизни и деятельности подростка, что приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. У подростка меняется общественный статус, положение в коллективе, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых. Установленные психологами характерные особенности подросткового возраста: эмоциональная незрелость, недостаточно развитое умение контролировать собственное поведение, несоразмерность потребностей и возможностей их удовлетворить, желание самоутвердиться и стать взрослым – могут спровоцировать серьезные деструктивные поступки, нарушающие его развитие и социализацию [2, 5, 6]. Подростковый возраст, по Е.Н. Волковой, это возраст «социального импринтинга» – повышенной впечатлительности к тому, что делает человека взрослым даже в искаженном виде. Динамизм психической деятельности подростка в одинаковой мере делает его податливым как в сторону позитивных, так и социально негативных влияний [2, с. 225].

Исследователи выделяют следующие факторы, влияющие на асоциально-агрессивное поведение подростка: неуверенность в своих достоинствах и силах, низкая самооценка, завышенные требования к себе, тревога и напряжение в общении со сверстниками (одноклассниками), стремление к получению новых ярких ощущений, чрезмерная зависимость от мнения приятелей, стремление к подражанию кумирам разного толка, повышенная конфликтность, стремление к уходу в мир иллюзий, навязчивые формы поведения) и т.д. [6, с. 40]. Не вызывает сомнений тот факт, что факторами, усугубляющими подобное поведение, могут стать проблемы в семье, гиперактивность, повышенный

интерес к видеопродукции с актами насилия, оружие, смерти, социальное отвержение. Именно социальные факторы признаются наиболее сильными катализаторами жестоких отношений в подростковой среде. Ученые разных стран единодушны в том, что буллинг всегда имеет социальную природу: «отверженные» – это члены определенного сообщества, которое подвергает их остракизму. Некоторые зарубежные ученые (Я. Яувенон и Э. Гросс), обращаясь к социально-психологическому знанию, уравнивают такие понятия, как буллинг и социальное отвержение. Социальный контекст в буллинговых отношениях является неизменным атрибутом, поэтому буллинг напрямую связан с групповыми характеристиками. Из зарубежных исследований (Р. Роланд, 1989) в российскую лексику пришло понятие «буллинг-структура», означающее социальную систему, включающую обидчиков (преследователей, агрессоров, насильников и т.д.), их жертв и свидетелей (наблюдателей). Ученые доказывают, что уровень групповых взаимоотношений является источником различных моделей общения, реализуемых ее участниками [6]. В данном контексте стоит отметить, что роли в буллинговых ситуациях могут меняться, и жертвой может стать любой подросток, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или чем-либо отличается от других. Экспериментальные исследования агрессивных проявлений в школьной среде, проведенные различными учеными, доказывают наличие общих (схожих) атрибутов участников буллинга. Так В.Р. Петросянц, описывая психологические характеристики главных участников буллинга, выделяет следующие показатели: самоотношение «жертв» и «обидчиков», коммуникативные особенности, социометрический статус, враждебность/агрессивность, эмоциональные переживания, уровень социальной поддержки, поведение в конфликтной ситуации. Исходя из данных критериев, характеристиками «жертвы» являются: социальная отрешенность, способность отстраняться от конфликтов, сензитивность, замкнутость, застенчивость, заниженная самооценка, неуверенность в себе, из-

бегание обидчиков, уход в себя, низкий (высокий) уровень агрессии, пониженное чувство собственного достоинства, низкая степень социальной поддержки [5, с. 72]. Способствовать появлению данных психологических особенностей могут:

- физические недостатки и особенности внешности (цвет волос, веснушки, оттопыренные уши, кривые ноги, особенная форма головы, вес тела (полнота или худоба), необходимость носить очки, слуховой аппарат и т.д.);

- особенности поведения (замкнутые дети или дети с импульсивным поведением; гиперактивные дети нередко бывают слишком назойливыми, они слишком глубоко проникают в личное пространство других детей, влезают в чужие разговоры, игры, навязывают свое мнение, нетерпеливы, за что и получают «ответный удар»);

- неразвитые социальные навыки (отсутствие психологической защиты от вербального и физического насилия по причине недостаточного опыта общения и самовыражения; такой ребенок смиряется с ситуацией как с неизбежностью и принимает роль «жертвы»);

- страх перед школьной жизнью (чаще возникает у тех, кто идет в школу с отрицательными социальными ожиданиями: неуспешность в учебе, отсутствие положительных эмоций в школьной среде);

- отсутствие опыта жизни в коллективе (дети, не имеющие опыта взаимодействия в детском коллективе до школы, часто страдают от отсутствия навыков общения с одноклассниками и педагогами, несмотря на эрудицию и интеллектуальное превосходство);

- болезни (эпилепсия, тики и гиперкинезы, заикание, энурез, энкопрез, нарушения речи и т.д.);

- низкий интеллект и трудности в обучении (плохая успеваемость, низкий статус в глазах педагогов и одноклассников) [6].

Соответственно, «обидчикам» свойственны: высокая общая агрессивность, большая потребность в эмпатии и доминировании над другими, положительное отношение к агрессии, успешность и самоуверенность. Несомненно, данные классификации позволяют выделить

в детско-подростковой среде потенциальных участников буллинга и их роли; вместе с тем представленные индикаторы могут принадлежать и «жертвам», и «обидчикам», так как и те, и другие являются реализаторами девиантного поведения, имеющего общий источник, – социальную уязвимость. Несмотря на то, что есть мнения о буллинге как о дисциплинирующем и консолидирующем факторе жизни некоторых сообществ, в которых насилие приобрело статус атрибута (армия, отчасти спортивные организации, пенитенциарные заведения), данное явление не вписывается в систему гуманных отношений между людьми [4, с. 154].

Современная система образования, построенная на принципах демократии и гуманизма, уважения к достоинству личности, предполагает создание безопасной образовательной среды для каждого учащегося. Буллинг как форма враждебных взаимоотношений в детско-подростковой среде является фактором насилия, против которого активно выступает педагогическое сообщество цивилизованных стран. Ученые и педагоги-практики, медики и психологи, юристы и социальные работники всего мира разрабатывают различные технологии управления детскими конфликтами, программы помощи детям, пострадавшим от насилия, тренинги, курсы обучения педагогов и родителей, организуют социально позитивные акции и т.п. Они единодушны в том, что первый шаг в борьбе с буллингом – профилактика асоциального поведения, направленная на предотвращение возможных отклонений подростков, а именно: максимальное обеспечение социальной справедливости, налаживание союза семьи и школы, создание условий для включения несовершеннолетних в социально-экономическую и культурную жизнь общества, вовлеченность в спортивную и волонтерскую деятельность, получение качественного образования, что способствует предупреждению правонарушений [7]. Условием успешного решения проблемы деструктивных отношений в подростковой среде является союз семьи и образовательной организации, который может обеспечить создание гуманистической

воспитательной системы, обеспечивающей детям интеллектуальную, социальную нравственную подготовку, необходимую для позитивной жизненной адаптации. Анализ публикаций по проблеме буллинга в образовательной среде, результатов анкетного и экспертного опросов позволяет сформулировать следующие профилактические направления:

- использование педагогами технологий конструктивного взаимодействия с подростками «группы риска»;
- систематическое просвещение родителей по актуальным проблемам коррекции девиантного поведения у детей и подростков;
- совершенствование психолого-педагогической помощи дезадаптированным детям;
- развитие сети дополнительного образования, предоставляющей возможности для воспитания, творческого развития, самоопределения и самореализации подростков;
- организация разнообразной, активной досуговой деятельности подростков;
- качественная профориентация;
- пропаганда и распространение спорта и здорового образа жизни;
- оказание социально-педагогической и психологической помощи семьям, имеющим низкий педагогический статус [3, 5, 7].

Специалисты считают целесообразным установить в школе единую систему правовых методов поощрения и наказания учеников, которые могут быть прописаны в Уставе школы или в другом документе и должны быть известны каждому ученику. Положительную роль могут сыграть демократические элементы в управлении школой. Одним из относительно новых атрибутов установления активного самоуправления в школе и конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях считается деятельность школьных служб примирения (медиации), направленных на снижение агрессивных и враждебных реакций субъектов образовательного пространства, оптимизацию межличностных и межгрупповых отношений, формирование навыков толерантности и эмпатии [3].

Так, Д.Н. Соловьев основой педагогической профилактики буллинга среди подростков считает реализацию потенциала первичного коллектива, включающего в себя деятельность по развитию положительных эмоциональных отношений его членов, просоциальной коллективной деятельности и поведения подростков через развитие социально значимого взаимодействия между ними (осуществление коллективных творческих дел, волонтерство, увлекательные и яркие проекты, забота о людях, животных, различные виды шефства над нуждающимися в помощи и т.д.) [8].

Таким образом, основным принципом реализации потенциала коллектива в профилактике буллинга среди подростков остается социально значимая, развивающая общая деятельность и актуализация позитивных норм взаимоотношений в школьном сообществе.

Список литературы

1. Ариффулина Р.У. Девиантное поведение детей и молодежи: анализ проблемы, основы профилактической деятельности: учебно-методическое пособие / Р.У. Ариффулина, С.В. Наумов, Ю.Х. Трушина; М-во образования и науки РФ, М-во образования Нижегородской обл., ФГБОУ ВО НГПУ. – Нижний Новгород: Нижегородский ин-т развития образования, 2012. – 133 с.
2. Волкова Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие /под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. – 384 с.
3. Лебедева И.В., Ариффулина Р.У. Современные ресурсы успешной социализации трудных подростков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 8–4. – С. 611–615.
4. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 3. – С. 149–159.
5. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. псих. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 210 с.
6. Березина Е.Б., Бовина И.Б. Насилие в школе: социально-психологические объяснения и рекомендации // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 37–45.
7. Повshedная Ф.В., Лебедева И.В. Семья в контексте детско-подростковой дезадаптированности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19465>.
8. Соловьёв Д.Н. Использование потенциала первичного коллектива в профилактике буллинга среди школьников подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2015. – 24 с.

УДК 372.881.111.1

ПРИЧИНЫ ПУНКТУАЦИОННОЙ МАЛОГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ-ОСЕТИН И МЕТОДЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Мисикова Б.Г.*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»,
Владикавказ, e-mail: misikova.bela@mail.ru*

Статья посвящена актуальной методической проблеме – выявлению причин пунктуационной малограмотности учащихся в условиях осетинско-русского двуязычия и методам их устранения. Учитывая близость пунктуационных систем в осетинском и русском языках, автор ставит своей задачей показать в работе специфику обучения русской пунктуации в осетинской школе, считая наиболее удачным методом усвоения пунктуации русского языка сопоставительный метод, способствующий повышению уровня пунктуационной грамотности учащихся-осетин и активизирующий процесс усвоения пунктуации русского языка в условиях осетинско-русского двуязычия. Обращение к фактам осетинского и русского языков на уровне пунктуации в их сопоставлении создает эффективную лингвистическую базу для занятий по пунктуации и по русскому, и по осетинскому языкам. Предлагаемые в работе рекомендации представят интерес в образовательном пространстве не только нашего региона, но и для методистов других регионов Российской Федерации.

Ключевые слова: пунктуация, осетинский язык, русский язык, сравнительно-сопоставительный метод, причины малограмотности, пунктограмма, межпредметные связи, пунктуационные навыки

THE REASONS FOR PUNCTUATION ILLITERACY STUDENTS OSSETIANS AND METHODS OF THEIR ELIMINATION

Misikova B.G.*North-Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz, e-mail: misikova.bela@mail.ru*

The article is devoted to methodological issue is to identify the causes punctuation illiteracy of students in the conditions of Osetin-Russian bilingualism and methods of their elimination. Given the closeness of the punctuation system in the Ossetian and Russian languages, the author aims in the work to show the specificity of teaching Russian punctuation in the Ossetian school, considering the most successful method of mastering punctuation of the Russian language, comparative method, would increase the level of spelling literacy of pupils-the Ossetians and activates the process of assimilation of punctuation of the Russian language in the conditions of Osetin-Russian bilingualism. An appeal to the facts of the Ossetian and Russian languages at the level of punctuation in their juxtaposition creates an effective linguistic basis for lessons on punctuation and on Russian and Ossetian languages. The recommendations will be of interest in the educational space not only in our region but also for the Methodists in other regions of the Russian Federation.

Keywords: punctuation, Ossetian language, Russian language, comparative method, the causes of illiteracy, punkorama, interdisciplinary connections, and punctuation skills

Свободное владение русским языком становится объективной необходимостью и потребностью всех россиян. Поэтому максимальное повышение эффективности обучения русскому языку является первоочередной задачей, стоящей перед всеми, кто занимается проблемами обучения.

В условиях национальной республики вопросы совершенствования методики обучения русскому языку приобретают особую значимость. Одним из возможных путей решения данной задачи является установление тесной со-

отнесенности в преподавании родного и русского языков, организации учебного процесса в условиях систематического и планомерного осуществления межпредметных связей этих дисциплин, что предполагает взаимосвязь в обучении языкам. «Использование этой системы обучения, по сравнению с существующей традиционной системой раздельного обучения, способствует более осознанному, глубокому и прочному усвоению языков, экономии учебного времени, формированию и развитию» [1, с. 367] двуязычия. Языковые

связи открывают широкие возможности для интенсификации учебного процесса, по своим потенциальным дидактическим возможностям представляют собой значительный резерв повышения эффективности преподавания родного языка в школе, ведут к повышению общей языковой подготовки учащихся. А спрос на научные исследования, в которых освещаются вопросы совершенствования методики преподавания того или иного языка с использованием знаний учащихся по другому изучаемому языку, огромен.

Проблема, которая исследована в данной статье, освещает научно-методический аспект, отражающий формы и методы устранения причин пунктуационной малограмотности учащихся-осетин, учитывая межпредметные связи в учебном процессе.

В методике известна значимость изучения состояния преподавания и качества знаний, умений и навыков учащихся. Анализ этого состояния помогает установить объем и качество знаний учащихся, выявить типичные ошибки и недочеты, понять их причины и на основе этого строить наиболее эффективную методику устранения причин в обучении. Сказанное о состоянии пунктуационной грамотности по русскому языку в осетинской школе позволяет сделать следующие выводы о знаниях и навыках учащихся-осетин по русской пунктуации.

1. У определенной части школьников нет ясных, четких сформулированных понятий об основных особенностях однородных членов, обращений, вводных слов, сложных предложений в целом.

2. Учащиеся не имеют прочных навыков составления и конструирования простых и сложных предложений разных видов. Путая одни виды предложений с другими, они чувствуют постоянную неуверенность в своих знаниях, что в конечном счете приводит к серьезным ошибкам пунктуационного характера.

3. Низкий уровень знаний и навыков учащихся-осетин по пунктуации русского языка связан с отсутствием фундаментального исследования и систематического курса методики обучения русской пунктуации в условиях осетинско-русского двуязычия.

4. Глубина знаний и прочность навыков учащихся-осетин по пунктуации русского языка не соответствует программным требованиям.

5. Допущенные пунктуационные ошибки показывают наличие больших пробелов в знаниях учащихся по синтаксису русского языка. Наиболее низкие знания по пунктуации у учащихся 8–9 классов, что свидетельствует о том, что в 7 классе синтаксис не повторяется. И в результате в 8-ом классе, после небольшого перерыва, оказывается, что учащиеся ничего не помнят по синтаксису. Не отличаются результаты знаний по пунктуации русского языка учащихся 10–11 классов, где по программе отводится мало часов по русскому языку.

Названные причины указывают, на наш взгляд, на некоторую общую недооценку значения пунктуации по сравнению, например, с орфографией. Пунктуация в значительно большей степени, чем орфография, связана с процессом речи – мысли, с передачей нюансов в оттенках мысли, с необходимостью учитывать разнообразные, а иногда и неповторимые жизненные ситуации, в которых происходит обмен мыслями. Более того, «русская пунктуационная система обладает большой гибкостью: наряду с обязательными правилами она содержит указания, не имеющие строго нормативного характера и допускающие пунктуационные варианты, необходимые для выражения смысловых оттенков письменной речи» [2, с. 3]. Вместе с тем пунктуация, во-первых, – удивительное и достаточно надежное средство для выражения стилистических вариантов текста, средство сконцентрировать внимание на тех частых высказываниях, которые с точки зрения его цели являются в данный момент наиболее важными. Во-вторых – это можно назвать даже основной причиной, – неудовлетворительная методика преподавания пунктуации в национальной школе, что существующая методика не обеспечивает в национальной школе усвоения учащимися знаков препинания. В результате по окончании всего синтаксического курса учащиеся-осетины оказываются несостоятельными в пунктуации многосоставного синтаксического целого, где сплетаются и по-разному комбинируются все правила пунктуации.

В практике работы в осетинской школе наблюдается немало случаев, когда учащиеся начинают сознательно отказываться от сложных синтаксических конструкций и стараются передавать сложные мысли простыми предложениями, чтобы избежать неприятностей на почве пунктуации.

Наблюдения специальной проверки восприятия и воспроизведения пунктуации русского языка учащимися-осетинами реально показали необходимость и важность учета знаний учащихся по родному осетинскому языку. В соответствии с этим устранение причин пунктуационной малограмотности учащихся-осетин в предложенной нами методике построено с опорой на накопленный учащимися лингвистический опыт, позволяющий им соотносить имеющиеся из курса осетинского языка знания и умения с вновь приобретенными на уроках русского языка. Использование знаний учащихся-осетин по родному языку позволило выдвинуть в качестве основного в сложившейся методической системе сравнительно-сопоставительный метод, способствующий повышению пунктуационной грамотности учащихся-осетин. К сожалению, учет пунктуационных умений и навыков учащихся-осетин по родному языку на уроках русского языка при изучении пунктуации до сих пор не был объектом специального исследования. И это обстоятельство в значительной степени тормозит использование возможностей положительного межъязыкового переноса в учебном процессе.

Принцип учета особенностей родного языка учащихся-осетин предлагается для построения рациональной методики с таким расчетом, чтобы облегчить преодоление специфических трудностей по пунктуации. Поэтому рекомендуем, чтобы «работа по формированию пунктуационных умений и навыков, начатая на уроках осетинского языка, находила свое логическое продолжение на уроках русского языка» [3, с. 98].

Более подробно в данной статье освещается опыт изучения пунктуации бессоюзных предложений русского языка, так как тема «Пунктуация в бессоюзном сложном предложении» является одной из трудных тем при изуче-

нии синтаксиса сложного предложения в национальной школе. Трудности, на наш взгляд, связаны с тем, что тема не допускает формального применения правил, а постановка того или иного знака препинания в бессоюзном сложном предложении всегда связана с анализом смысловой стороны предложения и наблюдением над интонацией. Более того, сложна и неоднородна структура бессоюзных сложных предложений, нет твердых пунктуационных норм в выборе того или иного знака препинания.

Сказанным объясняется, почему наше исследование потребовало обращения к методике изучения пунктуации бессоюзного сложного предложения.

Пунктограмма данных предложений состоит из четырех разных пунктуационных знаков (запятой, точки с запятой, двоеточия, тире), которые являются средством выявления смысловых отношений между частями бессоюзного сложного предложения.

Практика показала, что после изучения сложносочиненных и сложноподчиненных предложений учащиеся хорошо определяют смысловые значения и в бессоюзных сложных предложениях. Более того, эти синтаксические конструкции изучаются параллельно на уроках осетинского языка. Поэтому на эти имеющиеся знания учащихся, на наш взгляд, следует опереться, используя метод сопоставления. Достаточно для этого разобрать два предложения – союзное (сочиненное или подчиненное) и бессоюзное:

1. Солнце не светит, но тепло.

2. Это было уединенное место: намного больше другого.

Прежде чем ставить знаки препинания в предлагаемом бессоюзном предложении, рекомендуем школьникам превратить его в сложносочиненное предложение с союзом **но**. При этом учащимся легче всего определить смысловое значение данного предложения. Определив смысловые отношения, учащиеся без затруднений могут ставить нужные знаки препинания. Во время диктовки обратить внимание учащихся на интонацию. К тому же школьники из курса осетинского языка знают, что если между предложениями сложной конструкции большие паузы,

то между ними ставится точка с запятой, что по интонации простые предложения близки к самостоятельным предложениям и факты, о которых в них говорится, приобретают большую самостоятельность [4].

При изучении *двоеточия* в бессоюзном предложении, отрабатываются соответствующие пунктуационные навыки. Некоторые правила постановки *двоеточия* учащимся можно рекомендовать перенести из осетинского языка в русский. При этом школьники смогут выявить, что в предложениях следующий порядок следования частей: поясняющая или объясняющая причину часть всегда стоит на втором месте.

С расстановкой *тире* учащиеся-осетины встречались при изучении однородных членов предложения русского языка [5, с. 387]. Поэтому практиковали повторение однородных членов предложения перед изучением данного знака препинания в сложных бессоюзных предложениях русского языка. Далее изучение этого знака рекомендуем начинать с наблюдения над интонацией. При анализе предложений учащиеся выявляют, что первая часть предложения произносится с повышением тона, а вторая – с понижением; между первой и второй частями предложения делается небольшая пауза. Сравнивая с осетинским языком, учащимся нужно показать, что примерно с такой же интонацией произносятся бессоюзные сложные предложения, в которых имеется указание на быструю смену действий, противопоставление или сопоставление действий, событий, явлений.

Для закрепления пунктуационных навыков по данной теме рекомендуем упражнения с заданиями типа:

1. Из простых предложений составить два бессоюзных с двоеточием и *тире*.

2. Определить смысловые отношения между предложениями. Расставить знаки препинания.

3. Творческий диктант с грамматическим заданием: употребить бессоюзные сложные предложения, расставить в них соответствующие знаки препинания.

4. Объяснить, почему поставили тот или другой знак препинания.

Завершающим этапом работы по данной теме может быть контрольный диктант. Кроме того, в формировании пунктуационного навыка в бессоюзном сложном предложении важную роль играют письменные задания в синонимической замене союзных и бессоюзных сложных предложений.

Следует отметить, что «особые трудности вызывают те грамматические явления, которые в родном языке выражаются другими грамматическими средствами или вовсе отсутствуют в нем» [6, с. 49]. Однако даже при отсутствии какой-либо аналогии в сравниваемых пунктуационных явлениях сопоставление способствует значительному повышению уровня сознательного усвоения новых аспектов, свойственных русскому языку и отсутствующих в родном языке. Сказанное можем подтвердить данными специального исследования причин пунктуационной малограмотности в осетинской школе.

Опыт работы показывает, что наибольшее количество пунктуационных ошибок учащиеся-осетины делают в таких предложениях, которые не похожи на типичные примеры в учебнике и в то же время не имеют универсалий в осетинском языке. Сюда, во-первых, относятся сложноподчиненные предложения, которые в силу своей краткости вызывают у обучаемых сомнения в их сложности (*Иди, куда зовут*). Во-вторых, у учащихся затруднения вызывают такие предложения, которые противоречат знакомому правилу, что в сложноподчиненных конструкциях придаточные предложения начинаются с союзов или союзных слов (*Скажете, все были на презентации*). В подобных примерах учащиеся отказываются поставить нужную пунктограмму, потому что не признают их сложными. Чтобы помочь в таких случаях ученикам, была предложена конструкция типа – *Мы спросили куратора, как нам организовать досуг*. Учащиеся посчитали данное предложение по структуре простым и перед *как* не поставили нужный знак – *запятую*. Следует убедить обучаемых в сделанной ошибке. Ведь перед союзом *как* не во всех случаях ставим запятую. Учащимся предложили построить обычную синтаксическую схему данно-

го предложения с вопросами к каждому члену предложения. Учащиеся убедились, что на вопрос о *чем*, который идет от сказуемого *спросили*, отвечает на отдельное слово – член предложения, а безличное предложение – *как нам организовать досуг*. После такой работы учащиеся определили данное предложение не только как придаточное, но и назвали его тип (*изъяснительное*). Практика нас убеждает, что если навык строить синтаксическую схему простого распространенного предложения усвоен учащимися-осетинами настолько прочно, что они делают это быстро и правильно, то можно быть уверенным, что после анализа допущенной ошибки и тренировочной работы они уже никогда не повторят подобные ошибки.

Разработка методики изучения данной проблемы, как показала практика, вполне оправдана и целесообразна с точки зрения решаемых лингвометодикой теоретических задач сегодняшнего дня.

Из сказанного ясно, что «применение пунктуационных параллелей осетинского и русского языков является целесообразным приемом, дающим возможность сознательного усвоения учащимися-осетинами пунктуации русского языка» [3, с. 98] и устранения пунктуационной малограмотности учащихся-осетин.

Отказ от методов сопоставления пунктуационных явлений обоих языков, на наш взгляд, отрицательно сказывается на усвоении русской пунктуации.

Общеизвестно, что овладение навыками пунктуации тесно связано с усвоением синтаксиса. Единственной надежной базой правильной пунктуации является четкое знание синтаксиса. Знаки препинания наряду с другими структурными средствами помогают членить текст на предложения, выделять части в предложении и устанавливать отношения между ними. Понимание синтаксической структуры простого и сложного речевого целого, умение обучаемого дать правильный синтаксический анализ синтаксической единицы – главное условие правильной пунктуации.

Однако, как показывает опыт работы в осетинской школе, теоретические знания по синтаксису русского языка далеко не всегда являются гарантией правильной пунктуации. Заученные те-

оретические положения учащихся-осетин не всегда получают надлежащее практическое применение. Безусловно, они быстро забываются, как только учащиеся, прослушав курс синтаксиса, освобождаются от необходимости обращаться к нему систематически, в порядке регулярных занятий по русскому языку. А проявление неграмотности ни в какой области языка не дает себя чувствовать так сильно, как в области пунктуации. Письменные работы, вполне удовлетворяющие нас, педагогов, в орфографическом отношении и в то же время совершенно безграмотные в отношении пунктуации, – к сожалению, очень частое явление в современной осетинской школе.

Это говорит о том, что в осетинской школе не достигнуто такое положение, когда пунктуационные навыки становятся прочными и как бы автоматическими. Более того, при анализе причин пунктуационной малограмотности надо помнить о последовательности всего синтаксического курса, о недопустимости разноречия в трактовке разных синтаксических вопросов. Необходимо давать учащимся-осетинам цельное, законченное знание русского языка, постоянно связывая новое с ранее усвоенным в одну систему.

Список литературы

1. Кахужева З.К., Ачох Б.Д. Интегрированное обучение языкам в условиях адыгейско-русского двуязычия // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Проблемы преподавания русского языка в условиях билингвальной начальной школы». Грозный, 28 апреля 2016 г. ЧГПУ. – Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2016. – С. 367.
2. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Под ред. И.Б. Голуб. – 9-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2010. – С. 3.
3. Мисикова Б.Г. Межпредметные связи при обучении учащихся-осетин русской пунктуации // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 1–1. – С. 98.
4. Цопанова Р.Г., Качмазова И.С. Синтаксис современного осетинского языка. – Владикавказ: СОГУ, 2001. – 204 с.
5. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. – М.: Логос, 2006. – С. 387.
6. Джериева С.М., Габанова И.Т. Особенности обучения грамматике английского языка учащихся-билингвов // Материалы VI Международной научной конференции «Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества» / под ред. Л.В. Газзавой. – Владикавказ: СОГПИ, 2016. – С. 49.

УДК 372.367

ВОСПИТАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРИОРИТЕТ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

¹Николина В.В., ²Винокурова Н.Ф., ²Зулхарнаева А.В.

¹ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород,

e-mail: secr@niro.nnov.ru;

²ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, *e-mail: nnspru@nnspru.ru*

Статья посвящена педагогической системе воспитания как важнейшего условия развития российского общества. В нормативных документах федерального уровня отмечено, что современные приоритеты развития общества ориентированы на развитие нравственности, гуманистических идеалов, ценностного отношения к социальной и природной реальности, однако анализ школьной практики показал несоответствие между требованиями современного общества и образовательной практикой. Преодоление данного противоречия состоит в разработке педагогической системы воспитания подрастающего поколения как стратегического общенационального приоритета современного общества. В качестве теоретико-методологических оснований выделены подходы (гуманистический, аксиологический, деятельностный) и ряд принципов (опережения, двуединости, многомерности, антикризисности, гражданской направленности, всеохватности воспитания). Учитывая данные методологические основания, цель воспитания отражает общественные идеалы и личностное развитие индивида. Содержание воспитания включает базовые национальные ценности, среди которых приоритетными являются патриотизм, гражданственность и созидательные ценности экологической культуры. Педагогические технологии направлены на решение конкретных социально и личностно значимых проблем, исследовательскую и проектную деятельность. Данная педагогическая система реализована в системе регионального экологического образования.

Ключевые слова: воспитание, методология воспитания, подходы и принципы воспитания, компоненты педагогической системы современного воспитания

EDUCATION AS A STRATEGIC NATIONAL PRIORITY OF THE MODERN SOCIETY

¹Nikolina V.V., ²Vinokurova N.F., ²Zulkharnaeva A.V.

¹Nizhny Novgorod Institute for Educational Development, Nizhny Novgorod,

e-mail: secr@niro.nnov.ru;

²Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin, Nizhny Novgorod,

e-mail: avhahina@mail.ru

The article is devoted to the pedagogical system of education as the most important condition for the development of Russian society. The normative documents of the federal level indicate that the current priorities of the development of society are oriented to the development of morality, humanistic ideals, value attitude to social and natural reality, but the analysis of school practice has shown a discrepancy between the requirements of modern society and educational practice. Overcoming this contradiction is the development of a pedagogical system for the upbringing of the younger generation as a strategic national priority for modern society. Approaches (humanistic, axiological, activity) and a number of principles (advance, duality, multidimensionality, anti-crisis, civic orientation, inclusiveness of upbringing) have been singled out as theoretical and methodological grounds. Given these methodological grounds, the goal of education reflects the social ideals and personal development of the individual. The content of upbringing includes basic national values, among which priority is patriotism, civic-mindedness and creative values of ecological culture. Pedagogical technologies are aimed at solving specific socially and personally-significant problems, research and project activities. This pedagogical system is implemented in the system of regional environmental education.

Keywords: upbringing, upbringing methodology, approaches and principles of upbringing, components of the pedagogical system of modern upbringing

В любой исторической эпохе воспитание человека происходит под влиянием духа идей того времени, в котором он живет, и того, что общество

требует от человека, каким его ожидает и хочет видеть. Воспитание в Российской Федерации реализуется в контексте Концепции социально-экономиче-

ского развития РФ на период до 2020 года, Федерального Закона «Об образовании в РФ», Указа Президента РФ «О Национальной стратегии действия в интересах детей на 2012–2017 годы», Государственной Программы РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы», Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (далее ФГОС ООО), Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. В этих документах, утверждающих гуманистические идеи воспитания, в центре внимания личность ученика, а также педагогическое взаимодействие с личностью воспитуемого, ориентированное на создание условий для его самореализации, самовоспитания. Воспитание в государственных директивных документах рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, важнейший компонент социально-экономического развития общества, где проект личности представлен в виде ценностного отношения воспитанника к действительности (себе, другим, миру) [1, 2].

В этом контексте в центре инноваций стоит человек способный не только создавать и реализовывать новые технологии, совершенствовать все сферы своей жизнедеятельности, но и принимать ответственность за настоящее и будущее России, ее безопасность, целостность, этнокультурное многообразие, устойчивое развитие страны. Сегодня востребована личность, способная к духовному, нравственному, культурному возрождению, творческой самореализации и инновационному преобразованию всех сторон собственной жизни и жизнедеятельности российского общества [3]. Очевидно, что реализация этих идей является весьма актуальной педагогической проблемой.

Проведенное нами исследование в образовательных учреждениях Нижегородской области свидетельствует о существующем разрыве между требованиями общества и государства и реальной образовательной практикой. Выявлено, что 68 % педагогов затруднились назвать и охарактеризовать принципы и подходы развития современно-

го воспитания в контексте приоритетов современного общества. 62 % педагогов не смогли целостно раскрыть особенности цели, содержание, педагогических технологий современного воспитания. Анализ научно-педагогической литературы показал, что имеются исследования, отражающие различные аспекты воспитания XXI в. [3–7], вместе с тем воспитание как стратегический общенациональный приоритет современного российского общества не в полной мере раскрыто с позиций целостности: подходов, принципов, цели, содержания, педагогических технологий. Данная статья посвящена рассмотрению этих вопросов.

Предметом исследования является методология гуманистического воспитания обучающихся как стратегического общенационального приоритета современного общества. Научная новизна представленных в статье материалов исследования состоит в выявлении и раскрытии подходов, принципов и специфических особенностей компонентов педагогической системы современного воспитания. Практическая значимость работы заключается в возможности использования методологических оснований для разработки различных направлений современного воспитания. Авторами статьи показана возможность использования рассмотренной методологии в экологическом воспитании.

В ходе исследования выявлены подходы и принципы, обеспечивающие развитие воспитания как стратегического общенационального приоритета современного общества. К ключевым подходам отнесены: гуманистический, аксиологический, деятельностный.

Гуманистический подход ориентирует исследование на реализацию идей гуманизма и субъектности в воспитании, в центре которых личность воспитанника, его потребности, ценности, субъектный опыт, направленный на созидание в обществе и саморазвитие.

Аксиологический подход рассматривает воспитание как процесс освоения и присвоения ценностей и норм взаимоотношений, ценностного отношения к миру. На основе осмысления ценностей формируется ценностное отношение – внутренняя позиция личности,

отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений, раскрывающая личностные ценности как источники смыслов. Следовательно, ценностное отношение выполняет функцию ориентира поведения и деятельности человека в современном обществе, но только в случае, если оно трансформировалось во внутреннюю норму поведения [8].

Развитие воспитания в системе образования предполагает деятельностный подход, реализующий идею личности как субъекта деятельности. Деятельностный характер воспитания направлен на содействие реализации и развития творческого и лидерского потенциала воспитанников, ученического самоуправления, укрепление их здоровья, привлечение к участию в социально значимых познавательных, творческих, краеведческих, культурных, спортивных и благотворительных проектах, в волонтерском движении, включающих участие в различных видах социокультурных практик.

Воспитание как стратегический общенациональный приоритет современного общества базируется на ряде принципов: опережения, двуединости, многомерности, антикризисности, гражданской направленности, всеохватности воспитания.

Принцип опережения отражает идеи опережающего образования как нового типа образования XXI в. Он основан на понимании воспитания как смысло-жизненного процесса, в котором обучающийся постигает смысл бытия не путем усвоения сообщаемых ему знаний, ценностных ориентиров, а в ходе созидательной деятельности, осмысления, проектирования, рефлексии собственной жизни, жизненных установок, активного смыслостроительства, самореализации, готовности к саморазвитию, непрерывному воспитанию. Таким образом, режим опережения, обеспечивает «юным россиянам в ситуации неопределенности и ускорения социального времени возможности для гармоничного и мобильного включения в общественные отношения» [9].

Принцип двуединости предполагает, что, с одной стороны, рассматривается воспитание конкретной личности, а с другой – воспитание как возмож-

ность влияния на развитие общества. То есть, с одной стороны, воспитание ориентировано на освоение духовно-нравственных ценностей, а с другой – воспитание ориентировано на целое, на сообщество, на построение связей и отношений между людьми и взрослыми, учащимися и педагогами, между воспитанниками [3]. Потребность в Другом, порождающая все многообразие форм социальности, генетически связана с витальной потребностью продолжения рода. Ее первичная форма – семейные, родоплеменные отношения, а затем сложные структуры социальных групп: этнос, народ, нация [7]. Именно в событийной общности осуществляется становление, развитие, социализация личности.

Принцип многомерности отражает важную особенность современного воспитания. Современное научное обоснование воспитания – в его многозначности, исторической, объективно-субъективной реальности (социальной, культурной, образовательной), динамичности, дифференциации основной и частных целей, специфического проявления в реальных пространствах социума [8].

В условиях нестабильности современного мира, наличия острых кризисных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности актуализируется принцип антикризисной направленности воспитания, направленный на противодействие терроризму, экстремизму, социальным и экологическим, экономическим рискам.

Принцип гражданственности реализует возрастающую роль общественного воспитания, ориентированного на максимальное включение каждого человека (гражданина, члена конкретного общества) в процесс самосовершенствования и совершенствования человеческого общества; как гуманитарной системы (самоорганизуемой и регулируемой); социально-педагогически целенаправленно конструируемой реальности системы образования» [9, 10].

Принцип всеохватности воспитания предполагает взаимосвязь в воспитательном процессе учебной, внеучебной работы, системы дополнительного воспитания. В федеральном Законе «Об образовании в РФ» воспитание рассма-

тривается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [2]. В целостном педагогическом процессе воспитание рассматривается как процесс поддержки и содействия развитию духовно-нравственного мира обучающихся, ориентированный на самоформирование своего нравственного образа. Процесс воспитания и социализации упорядочивает их становление и развитие.

Важным фактором становления воспитания как стратегического общенационального приоритета современного общества является выявление особенностей компонентов педагогической системы современного образования.

Цель воспитания должна, согласно принципу двуединости, отражать два взаимосвязанных вектора педагогического процесса, которые необходимо учитывать педагогам: ориентация на общество, ориентация на конкретного человека. В реальном педагогическом процессе нередко наблюдается односторонняя формулировка целей воспитания: либо только ориентация на интересы общества, либо на развитие индивидуальности и личностные качества воспитанника.

Цель процесса воспитания как единого педагогического процесса требует согласования целей разных уровней: уровня государства, общества, семьи, школы, личности. Цели, предлагаемые государством и обществом, формулируются в обобщенном виде как идеал. При этом следует учитывать положения о современном национальном воспитательном идеале, сформулированном в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: преемственность современного национального воспитательного идеала по отношению к национальным воспитательным идеалам прошлых эпох; духовно-нравственные ценности, определяемые в соответствии с действующим российским законодательством; внешние и внутренние вызовы, стоящие

перед Россией [9]. Для государства современный национальный воспитательный идеал – «это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных традициях многонационального народа Российской Федерации» [10].

Содержание воспитания сопряжено с идеями, отраженными во ФГОС ООО, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которые ориентируют на включение в его структуру базовых национальных ценностей, производных от национальной жизни России в историко-культурной полноте. К базовым национальным ценностям относят: патриотизм, социальную солидарность, гражданственность, семью, труд и творчество, науку, традиционные российские религии, искусства и литературу, природу, человечество [1, 9]. Формирование базовых ценностей должно ориентироваться на приумножение и созидание культуры обучающихся, накопление их личностного опыта. В современных экологических условиях приоритетом становятся созидательные ценности экологической культуры личности [11–14].

Считаем, что важным структурным компонентом содержания является личностный опыт ученика. Он обеспечивает возможность субъективного личностного познания, переживания, действия, а содержание воспитания создается в процессе воспитательной деятельности на основе собственных ощущений, которые накапливаются на протяжении жизненного опыта, осознания предметов, событий, процессов. В этой связи содержание воспитания осуществляется за счет жизнедеятельности самих учащихся и социокультурной жизни общества. В этой связи происходит отход от мероприятийного подхода к изучению и решению реальных личностно и социально значимых проблем, к исследовательской и проектной деятельности.

Таким образом, содержание воспитания определяется личностными и общественными проблемами в разных сферах жизни, реализуемых в социокультурных практиках, событийно-деятельностных

технологиях в соответствии с возраст-но-нормативной моделью [15]. Они обеспечивают каждому обучающемуся субъектную позицию на всех этапах решения проблемы (осмысление, совместное практическое решение, оценка процесса решения и последствий).

Разработанная авторская методология была реализована применительно к экологическому образованию урбанизированной территории на примере г. Нижнего Новгорода [14, 16]. Данное направление реализуется в рамках «Концепции экологического образования учащихся Нижнего Новгорода». Разработаны и внедрены в практику образовательные программы, учебные модули и практикумы, которые способствуют включению воспитанников в различные социокультурные практики, как событийной деятельности на основе социальных проб, практикумов, проектов, направленных на развитие личности обучающихся. Они обеспечивают непрерывность учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование базовых ценностей воспитания как стратегического общенационального приоритета современного общества [11–15].

Также педагогическая система реализована в практике высшего образования подготовки будущего учителя. В рамках обучения магистров по направлению «Геоэкологическое образование» разработаны и реализованы учебные программы и модули, которые направлены на достижение означенной в исследовании цели.

Список литературы

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» / Консультант Плюс [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 03.06.2017).
3. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 11–17.
4. Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 6–13.
5. Алиева Л.В. Перспективы взаимодействия теории и практики воспитания в системе образования // Воспитание в школе. – 2015. – № 2. – С. 3–8.
6. Нечаев В.Д. Цифровое поколение. Психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 36.
7. Педагогика / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 372 с.
9. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
10. Стратегия воспитания в образовательной системе России. Подходы и проблемы / Под ред. И.П. Зимней. – М.: Издательский сервис, 2004. – 480 с.
11. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Педагогические технологии формирования экогуманистического мировоззрения в курсе школьной географии // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4. (17). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/posledovatelnost-formirovaniya-ekogumanisticheskog> (дата обращения: 03.06.2017).
12. Винокурова Н.Ф., Винокуров А.А., Ефимова О.Е. Экологические приоритеты как духовные доминанты развития общества // Историко-культурное наследие: традиции и современность. Материалы международной научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. – С. 199–205.
13. Винокурова Н.Ф., Николина В.В., Ефимова О.Е. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития. / Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 25–40.
14. Глуздов В.А., Винокурова Н.Ф., Николина В.В. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода // География и экология в школе XXI века. – 2004. – № 4. – С. 42–47.
15. Николина В.В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269–280.

УДК 376.112.4

ГОТОВНОСТЬ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Соловьёв В.А., Евтушенко И.В.

Московский педагогический государственный университет, Москва,

e-mail: evtivl@rambler.ru

Актуальность определения и реализации комплекса мер, направленных на реформирование систем общего и специального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), прежде всего с умственной отсталостью, предполагает как предпрофессиональную подготовку, так и помощь в определении последующего места работы, что позволит таким людям в значительной степени использовать свои возможности для успешной интеграции в общество. Согласно Конвенции ООН «О правах инвалидов», они вправе рассчитывать на равные с людьми с нормативным развитием права на труд, доступные программы профессиональной ориентации и профессионального обучения, включая адаптированные программы, в получении профессионального образования. В статье представлены результаты исследования, посвященного выявлению степени готовности умственно отсталых старшеклассников, оставшихся без попечения родителей, выполненного в рамках научных разработок, проводимых Московским педагогическим государственным университетом при реализации проекта «Разработка и научно-методическое обоснование вариативных моделей системы профессионально ориентационной работы с обучающимися с ОВЗ со сложным дефектом» в рамках госзадания Минобрнауки России в сфере научной деятельности по НИР № 27.133.2016/НМ.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, умственно отсталые обучающиеся

READINESS OF MENTALLY RETARDED STUDENTS TO THE SELF-LABOR ACTIVITY

Solovev V.A., Evtushenko I.V.

Moscow State Pedagogical University, Moscow, e-mail: evtivl@rambler.ru

The urgency of defining and implementing a set of measures aimed at reforming the systems of general and special education for students with disabilities, primarily with mental retardation, presupposes both pre-professional training and assistance in determining the subsequent place of work, which will allow such people to make significant use of their opportunities for successful integration into society. According to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, they have the right to expect equal to the people with normative development rights to work, accessible programs of vocational guidance and vocational training, including adapted programs for obtaining vocational education. The article presents the results of a study devoted to revealing the degree of readiness of mentally retarded students who have remained without parental care, performed as part of scientific research carried out by Moscow State Pedagogical University in the implementation of the project «Development of scientific and methodical substantiation of variant models of the system professional orientation work with students with disabilities with a complex defect», in the framework of the State task of the Ministry of Education and Science of Russia in the field of scientific activities on research work № 27.133.2016/NM.

Keywords: vocational guidance, vocational training, mentally retarded students

Актуальность исследования заключается в том, что значительная часть выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида по-прежнему недостаточно подготовлена к самостоятельной жизни, несмотря на проводимую в образовательных организациях работу [1–7]. Работодатели и родители умственно отсталых лиц имеют претензии к образовательным органи-

ям по несформированности таких компетенций у выпускников, как выбор профессии, процесс трудоустройства, соблюдение трудовой дисциплины, адекватность уровня притязаний, планирование личного бюджета [8–11].

На протяжении нескольких предыдущих десятилетий решением данной проблемы занимались Г.В. Васенков, Г.М. Дульнев, И.В. Евтушенко, Е.А. Ко-

валева, В.В. Коркунов, С.Л. Мирский, Н.П. Павлова, Б.И. Пинский, В.В. Ткачева, В.А. Шинкаренко и др.

Целью нашего исследования стала оценка способности старшеклассников с умственной отсталостью контролировать собственную деятельность в обычных условиях и при наличии мотивации. Мы предположили, что подготовка умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности будет более эффективной при наличии у них мотивации к контролю своей деятельности.

Самостоятельная жизнь – это важный этап в развитии любого человека. Данное понятие охватывает такие аспекты, как навыки самообслуживания, ответственность за свои действия, умение бесконфликтного общения с другими людьми, адекватный выбор трудовой занятости, планирование финансов, создание семьи. Поскольку самостоятельная жизнь обычно начинается после завершения школы, предполагается осуществление подготовки к ней в течение всего школьного обучения. Частичная подготовка подрастающего поколения осуществляется в младших классах специальной школы, оставшаяся часть подготовки проводится в старших классах. У детей с умственной отсталостью подготовка к самостоятельной жизни осуществляется способами, отличающимися от используемых при работе с обучающимися с нормативным развитием. Как правило, этапы подготовки растянуты по времени, сопровождаются использованием игровых и практических приемов, направлены на профессиональную ориентацию, профессиональную подготовку, включающую овладение навыками соблюдения трудовой дисциплины, умением взаимодействовать с другими людьми. К самостоятельной трудовой деятельности с определенной долей успешности могут быть подготовлены практически все выпускники с легкой умственной отсталостью и отдельные обучающиеся с умеренной умственной отсталостью. Лица с более выраженными ментальными нарушениями остаются неприспособленными к самостоятельной жизни, осваивают только доступные им бытовые навыки.

Для умственно отсталых школьников характерны патохарактерологические особенности любой выполняемой ими деятельности. Исследования Г.В. Васенкова [12; 13], Г.М. Дульнева [14], И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой [15–19], С.Л. Мирского [20], Б.И. Пинского [21] и др. показывают, что недостатки в развитии могут быть частично преодолены при правильно организованном коррекционно-педагогическом процессе. Показательно при этом поведение умственно отсталых обучающихся на уроках трудового обучения: при наличии интереса к учебному заданию они готовы к его выполнению вне зависимости от трудоемкости. Тесно связана с мотивационной и эмоционально-волевой сферой: недоразвитые и крайне неустойчивые эмоции, без оттенков переживаний, неглубоки и поверхностны, эмоциональные реакции неадекватны. Радость и эйфория быстро сменяются грустью, смех – слезами или, напротив, агрессивными проявлениями; эмоциональная возбужденность чередуется с вялостью и подавленностью [22; 23]. А.Д. Виноградова с соавторами [24], Н.Л. Колосинский, Ж.И. Намазбаева [25] пришли к выводу о недоразвитии волевой сферы детей с нарушением интеллекта, что проявляется в слабости намерений, побуждений, повышенной внушаемости. Дети с нарушением интеллекта выбирают в работе более легкий путь, который не требует волевых усилий. Именно поэтому они склонны к подражанию и импульсивности в деятельности. Если требования сложные, некоторые дети могут проявлять негативные эмоции, упрямиться, протестовать [26].

Г.Е. Сухаревой было отмечено нарушение темпо-ритмических особенностей и плавности движений умственно отсталых обучающихся, что сказывалось на формировании точных движений и выполнении различных действий. И.П. Акименко [27], В.И. Бондарь [28], Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский также связывали недостаточность развития двигательных навыков с умственной отсталостью, что проявлялось в плохой координации движений, замедленности, неточности движений. Эти факторы мешают детям с умственной отсталостью выполнять данное им задание

надлежащим образом. Как отмечал С.Л. Мирский, двигательные навыки у школьников с умственной отсталостью недоразвиты по причине нарушения у них мыслительной активности. И поскольку программа движения представляет собой последовательность действий, обучающиеся с умственной отсталостью легко могут путать порядок выполнения действий, выполнять действия неправильно. Все вышеуказанные особенности школьников с умственной отсталостью определили методы выявления степени готовности умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности.

Констатирующий эксперимент проводился во втором полугодии 2016–2017 учебного года на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения реабилитационно-образовательного центра № 105 г. Москвы. Важной при проведении констатирующего этапа эксперимента считалась оценка возможности обучающихся в старших классах самоконтролю – поведению, пониманию задания, правильности его исполнения, готовности к принятию помощи.

В исследовании приняли участие десять учащихся восьмых – девярых классов, обучающихся по профилю трудовой подготовки «столярное дело» с диагнозом F.70 и социальным статусом «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей». Средний возраст учеников составил шестнадцать лет.

Содержание образовательной программы по столярному делу предполагает наличие таких личностных качеств, как усидчивость, терпение, готовность к осуществлению однообразной деятельности, что усложняет его усвоение для некоторых категорий обучающихся, так как изучаются технологии обработки древесины, ее свойства, способы работы различными инструментами, освоение изготовления изделий, обучение планированию, анализу действий и их результатов. Затруднения, возникающие в процессе овладения знаниями, умениями и навыками, приводят к безразличию к урокам столярного дела.

Некритичность умственно отсталых обучающихся к результатам собственной деятельности обнаруживается при

изучении особенностей выполнения ими заданий, связанных с конструированием по образцу. При недостаточной эффективности специальной коррекционно-развивающей педагогической деятельности умственно отсталые обучающиеся, выполняя определенные действия, плохо осознают их. Для них цель работы – не получение нужного результата, а осуществление определенной последовательности операций, вне зависимости от их эффективности.

В ходе констатирующего этапа исследования осуществлялось выявление степени и адекватности самоконтроля обучающихся в различных аспектах с помощью наблюдения, опросов, тестирования. При составлении плана наблюдений была использована методика Г.Н. Мерсияновой [29] «Определение уровня сформированности самостоятельности у умственно отсталых школьников на уроках трудового обучения». Согласно имеющемуся образцу изучались показатели, демонстрирующие умения обучающихся самостоятельно ориентироваться в задании, проводить анализ образца и условий труда, умение самостоятельно планировать предстоящую работу, умение осуществлять самоконтроль в процессе работы и по окончании работы.

Также при составлении плана наблюдений была использована методика Т.А. Марковой [30], согласно которой наблюдения проводились за такими показателями, как инициатива в работе, умение пользоваться инструментами, самостоятельность выполнения задания, последовательность в реализации целей. Нами были выбраны несколько важных для самостоятельной трудовой деятельности аспектов деятельности учеников с умственной отсталостью:

- понимание данной им работы;
- точность выполнения работы;
- внимательность к заданию (отвлекаемость);
- низкая конфликтность с окружающими;
- готовность принять помощь.

Оценка этих аспектов производилась по принципу теста по следующим критериям: 3 балла – точное соблюдение аспекта, 2 балла – аспект соблюдался, но имелись единичные случаи его нару-

нения, 1 балл – аспект систематически не соблюдался. После фиксации баллы суммировались для общей оценки уровня самоконтроля учащихся. Максимальный общий балл – 15. Этот показатель можно разделить на несколько групп:

– 13–15 баллов – высокий уровень самоконтроля, внимательность к заданию, бесконфликтность. Ученики, вошедшие в данную группу, могли самостоятельно проводить доступные им работы, не конфликтовали с другими людьми, при необходимости могли уточнить особенности выполнения работы с последующим улучшением результатов;

– 9–12 баллов – средний уровень самоконтроля. Ученики, получившие

учеников, как завершение задания до конца в отведенные образовательной программой сроки.

Из взятых аспектов и способа их оценки была составлена диагностическая программа по определению степени готовности умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности. Предполагалось, что аспекты деятельности умственно отсталых обучающихся на уроке аналогичны используемым ими вне школы.

После проведенных наблюдений за учащимися старших классов их деятельность была оценена соответственно приведенным выше критериям (табл. 1).

Таблица 1

Уровни готовности умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности

№ п/п	Фамилия, имя	Аспект					Общий балл	Уровень готовности
		1	2	3	4	5		
1	Паша Л.	2	2	3	3	2	12	Средний
2	Рома Ч.	2	1	1	1	3	8	Низкий
3	Коля Ш.	3	3	1	1	2	10	Средний
4	Сережа Б.	2	2	1	2	1	8	Низкий
5	Ваня Т.	1	1	1	2	2	7	Низкий
6	Никита С.	1	1	1	1	2	5	Низкий
7	Максим А.	1	1	1	2	1	6	Низкий
8	Костя Л.	3	1	3	2	2	11	Средний
9	Олег С.	2	3	2	1	1	9	Средний
10	Витя М.	1	2	1	2	2	8	Низкий

такие баллы, могли выполнить доступные им работы в сопровождении педагога и с его помощью, иногда становились источниками конфликтов для окружающих людей, которых обвиняли в неудачах, отвлекались от выполнения задания, не всегда были готовы принять помощь;

– ниже 9 баллов – низкий уровень самоконтроля. Учащиеся с низким уровнем самоконтроля нуждались в постоянном присутствии педагога, как источники опасности для окружающих, часто не понимали задание и порядок его выполнения, проявляли агрессию, отвлекались от выполнения задания, игнорировали помощь.

Как дополнительный оцениваемый аспект была взята эффективность работы

Как видно из таблицы, никто из детей не показал высокого уровня готовности в изучаемых аспектах. Четверо участников исследования показали средний уровень готовности: Паша Л., Коля Ш., Костя Л., Олег С. Эти ученики в достаточной мере понимали задание, выполняли его согласно указанному плану, имели устойчивое внимание к выполняемому заданию, не конфликтовали с окружающими, были готовы принять помощь, могли эффективно сотрудничать с педагогом. Шестеро обучающихся показали низкий уровень самостоятельности: Рома Ч., Сережа Б., Ваня Т., Никита С., Максим А., Витя М. Эти воспитанники демонстративно игнорировали объяснение задания или порядок его выполнения, часто отвле-

кались, конфликтовали с окружающими, отвергали помощь. Выполнение заданий требовало огромных усилий педагога. Эффективность выполнения работы была различной и была близка к уровню готовности к самостоятельной трудовой деятельности. Эффективность оценивалась аналогично остальным аспектам (табл. 2).

Как следует из таблицы, большая часть участвовавших в исследовании обучающихся не успевала сделать задание в положенные сроки. Два ученика, Коля Ш., Костя Л., успели выполнить задание вовремя. Два ученика: Ваня Т., Олег С., незначительно задержались с выполнением. Остальные шесть учащихся: Паша Л., Рома Ч., Сережа Б., Никита С., Максим А., Витя М. – вдвое превысили нормативные сроки выполнения задания. Уровень готовности учеников с умственной отсталостью к самостоятельной трудовой деятельности и эффективность их работы частично соотносились между собой. Пятая часть группы, успевшая выполнить задание вовремя, не имела высокого уровня готовности, могла эффективно работать с помощью педагога. Другая пятая часть группы, незначительно задержавшаяся с выполнением работы, в части случаев имела средний уровень самостоятельности, могла выполнить задание самостоятельно, без помощи педагога. Большая часть группы – 60 % учеников, не сделавших работу вовремя, практически вся имела низкий уро-

вень готовности, нуждалась в постоянном контроле со стороны педагога.

Обучающихся, отнесенных к среднему уровню готовности, можно охарактеризовать как относительно успешных в осознании задания, при выполнении которого они придерживались заранее составленного плана работы, практически не отвлекаясь от выполнения задания, не конфликтовали с другими учениками, были готовы принять помощь, если была в ней необходимость. Паша Л. после объяснения учителя понял цель задания. Придерживался технологического плана, один раз спутав последовательность действий. Был внимателен при работе, перед обработкой детали сверялся с планом. С одноклассниками не конфликтовал. Помощь принимал неохотно, но признавал ее необходимость. Коля Ш. самостоятельно понял цель задания. При работе сверялся с технологическим планом. Систематически отвлекался и конфликтовал с одноклассниками. Помощь принимал неохотно. Костя Л. самостоятельно понял цель задания, но часто путал этапы технологического плана. От выполнения задания не отвлекался, почти не конфликтовал с одноклассниками. Помощь принимал неохотно. Олег С. понял цель задания после объяснения учителя. Придерживался этапов технологического плана. Иногда отвлекался от задания, конфликтовал с одноклассниками. От помощи отказывался.

Таблица 2

Эффективность выполненной работы

№ п/п	Фамилия, имя	Эффективность работы	Уровень готовности
1	Паша Л.	1	Средний
2	Рома Ч.	1	Низкий
3	Коля Ш.	3	Средний
4	Сережа Б.	1	Низкий
5	Ваня Т.	2	Низкий
6	Никита С.	1	Низкий
7	Максим А.	1	Низкий
8	Костя Л.	3	Средний
9	Олег С.	2	Средний
10	Витя М.	1	Низкий

Учащихся с низким уровнем готовности объединяет непонимание цели задания, нарушение порядка выполнения действий, легкая отвлекаемость, повышенная конфликтная готовность, отказ от предлагаемой помощи, даже при ее необходимости. Рома Ч. понял цель задания только после неоднократных объяснений учителя, часто путал этапы его выполнения, отвлекался от работы, конфликтовал с одноклассниками. Помощь принимал неохотно, пытаясь переложить выполнение задания на другого ученика. Сережа Б. понял задание при объяснении учителя, иногда путал этапы выполнения задания, часто отвлекался от работы, но не конфликтовал с одноклассниками. Помощь не принимал, даже при ее необходимости. Ваня Т. задание не понял даже после объяснения учителя. Часто путал последовательность этапов выполнения работы, отвлекался, иногда конфликтовал с одноклассниками, помощь принимал неохотно. Никита С., Максим А., Витя М. также не поняли задание даже после объяснения учителя, путали между собой этапы работы, отвлекались, конфликтовали друг с другом, помощь принимали неохотно, только когда была в ней необходимость.

По нашему наблюдению эффективность работы, выполнение задания в срок определялись интеллектуальными и физическими особенностями развития. Зачастую ученики, сделавшие работу вовремя, плохо понимали, что они делают, старались закончить задание как можно скорее, не обращая внимание на качество выполнения. Обучающиеся, значительно задержавшиеся с выполнением задания, не всегда понимали требования выполняемой работы или отставали по причине моторного несовершенства. Учащиеся, не успевшие выполнить работу, в основном имели нарушения мелкой и общей моторики, за счет чего пытались найти себе другое занятие.

Таким образом, наше исследование продемонстрировало, что навыки готовности умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности находятся в основном на низком уровне. Ученики испытывали трудности в понимании задания, порядке выполнения задания, отвлекались от работы, конфликтовали между собой.

Также у учеников зафиксирована низкая эффективность работы, задания выполнялись с большой задержкой. Вероятной причиной таких результатов можно считать низкую заинтересованность школьников в результатах своей деятельности. Демонстрация рисунка готового изделия была малоэффективна, так как наблюдение сводилось к пассивному разглядыванию. Школьники часто не хотели принимать помощь: некоторые считали, что делают все правильно, другие не понимали необходимости помощи.

Можно сделать заключение о том, что для преодоления низкой степени готовности умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности необходимо создание специальных условий направленных прежде всего на стимулирование положительной мотивации трудовой деятельности, включающее: доступные, интересные виды деятельности; положительно эмоционально окрашенную атмосферу сотрудничества, взаимопомощи; формирование потребности в самореализации в общественно значимых видах деятельности.

Список литературы

1. Евтушенко Е.А., Евтушенко И.В. Коценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24421> (дата обращения: 28.08.2017).
2. Евтушенко И.В. Формирование основ музыкальной культуры умственно отсталых школьников в системе специального образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Евтушенко. – М., 2009. – 434 с.
3. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: Монография / А.А. Алмазова, Е.Э. Артемова, Г.В. Бабина и др. – М.: Спутник+, 2014. – 215 с.
4. Мозговой В.М. Уроки физической культуры в начальных классах [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. – 256 с.
5. Олигофренопедагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / Т.В. Альшеева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова и др. – М.: Дрофа, 2009. – 397 с.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный класс. 1–4 классы [Текст] / А.А. Айдарбекова, В.М. Белов, В.В. Воронкова и др. – М.: Просвещение, 2013. – 176 с.
7. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5–9 кл. [Текст] / Т.В. Альшеева, О.И. Бородина, В.В. Воронкова и др. – М.: Владос, 2013. – Сб. 1. – 224 с.

8. Евтушенко И.В. Формирование профессионально-правовой компетентности учителя-дефектолога [Текст] / И.В. Евтушенко // *Коррекционная педагогика*. – 2008. – № 1 (25). – С. 57–66.
9. Евтушенко И.В., Герасимова С.Н. Формирование специальных (дефектологических) компетенций у студентов педагогического колледжа // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 1–1. – С. 102–106.
10. Евтушенко И.В., Евтушенко И.И. Основы формирования гуманных межличностных отношений в классном коллективе старшеклассников в условиях инклюзивного образования // *Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции*, Москва, 26–27 июня 2014 г. / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М., 2014. – С. 130–136.
11. Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов [Текст]: учеб. для учреждений высшего проф. образования / под ред. В.И. Шкатулла. – М.: Прометей, 2017. – 578 с.
12. Васенков Г.В. Технология обучения профессионально-трудовым навыкам учащихся коррекционных школ VIII вида [Текст] / Г.В. Васенков // *Коррекционная педагогика*. – 2010. – № 2. – С. 5–15.
13. Васенков Г.В. Технология. Азбука переплетчика [Текст]: 5–7 классы: учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Г.В. Васенков. – М.: Просвещение, 2012. – 125 с.
14. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе [Текст] / Г.М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
15. Белотелкин Ю.Г., Евтушенко И.В. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании общетрудовых умений обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25656> (дата обращения: 30.09.2017).
16. Груздева М.В., Евтушенко И.В. Модель подготовки к профессиональной деятельности обучающихся со сложным дефектом, оставшихся без попечения родителей, в условиях Северо-Запада России (на примере Мурманской области) // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24823> (дата обращения: 27.06.2017).
17. Симонов А.П., Евтушенко И.В. Модель профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом в условиях Северо-Востока России (на примере Магаданской области) // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 5–3. – С. 595–599.
18. Ткачева В.В., Евтушенко И.В. Обоснование модели профориентационной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25217> (дата обращения: 28.09.2017).
19. Ткачева В.В., Евтушенко И.В. Уровневый подход к дифференциации детей с ОВЗ со сложным дефектом в процессе профориентационной деятельности // *Профориентационный навигатор (для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья): сборник научных и методических работ по обобщению опыта работы* / Под общей ред. Н.А. Палиевой, Н.М. Борозинец, О.Д. Сальниковой. – Ставрополь: СКФУ, 2016. – С. 82–84.
20. Мирский С.Л. Формирование знаний учащихся вспомогательной школы на уроках труда [Текст]: книга для учителя / С.Л. Мирский. – М.: Просвещение, 1992. – 125 с.
21. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б.И. Пинский. – М.: Педагогика, 1977. – 125 с.
22. Евтушенко Е.А. Использование регулятивной функции театрализованной деятельности в воспитании умственно отсталых детей [Текст] / Е.А. Евтушенко // *Социально-гуманитарные знания*. – 2010. – № 4. – С. 341–348.
23. Евтушенко Е.А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности [Текст]: дис... канд. пед. наук (13.00.03) / Евтушенко Елена Александровна; МГГУ им. М.А. Шолохова. – М., 2010. – 224 с.
24. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст]: учебное пособие / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова / сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
25. Намазбаева Ж.И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы [Текст]: методическое пособие / Ж.И. Намазбаева. – Алмата: КазПИ им. Абая, 1985. – 70 с.
26. Специальная психология. В 2 т. Т. 1: учебник для бакалавриата и магистратуры [Текст] / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Юрайт, 2014. – 428 с.
27. Акименко И.П. Темп работы учащихся вспомогательной школы в трудовых процессах и педагогические пути его повышения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.П. Акименко. – М., 1946. – 50 с.
28. Бондарь В.И. Обучение учащихся вспомогательной школы применению знаний при выполнении учебно-практических заданий [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / В.И. Бондарь. – М., 1969. – 18 с.
29. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы [Текст]: учебное пособие / Г.Н. Мерсиянова. – Киев: Радянська школа, 1985. – 81 с.
30. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников [Текст]: книга для воспитателя дет. сада / Т.А. Маркова. – М.: Просвещение, 1991. – 108 с.

УДК 37.026.9:687.01

ЗНАЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ, ПРОФИЛЬ «ДИЗАЙН КОСТЮМА». ПРИМЕРЫ ОБЪЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Тимофеева М.Р., Толмачёва Г.В., Герасимова Ю.Л., Соснина Н.О.

*ФГБОУ ВО «Омский государственный технический университет», Омск,
e-mail: info@omgtu.ru*

В статье рассматривается значение пространственного мышления как актуальной образовательной технологии в подготовке дизайнеров костюма. Костюм – это пространственная структура. Перевод плоскостного мышления в объёмное лишает человека внутренних запретов на активное вторжение в пространство костюма. Любая линия приобретает потенциал новой идеи. И это только первый этап осознания формотворчества. Основной потенциал новых дизайнерских идей – в пространственных поисках. Дизайн стал трёхмерным. Деталь не просто лежит на плоскости другой детали, она имеет сложные пространственные решения, глубину, сборку «на ребро», сложную систему подрезов, разрезов, скручиваний. Поняв ресурсы пластического моделирования, очень легко проводить подобные преобразования с любой деталью и формой. Приведенные примеры наглядно показывают преимущества пространственного мышления перед плоскостным.

Ключевые слова: пространственное мышление, пластическое моделирование, дизайн-проектирование, педагогические технологии

VALUE OF SPATIAL THINKING IN DESIGN-EDUCATION. THE DESIGN OF THE SUIT PROFILE. EXAMPLES OF VOLUME DESIGN

Timofeeva M.R., Tolmacheva G.V., Gerasimova Yu.L., Sosnina N.O.

Omsk State Technical University, Omsk, e-mail: info@omgtu.ru

In article the value of spatial thinking as relevant educational technology in training of designers of a suit is considered. The suit is a spatial structure. Transfer of plane thinking to volume deprives of the person of the internal bans on active invasion into suit space. Any line gets the potential of the new idea. And it is only the first stage of understanding of a form. The main potential of the new design ideas – in spatial search. The design became three-dimensional. The detail not just lies on the plane of other detail; she has difficult spatial decisions, depth, assembly «on an edge», the difficult system of undercuts, cuts, twisting. Having understood resources of plastic modeling, it is very easy to carry out similar transformations with any detail and a form. The given examples demonstrate advantages of spatial thinking before plane.

Keywords: spatial thinking, plastic modeling, design, pedagogical technologies

Образовательные технологии формируются двумя способами: либо они возникают как специально спроектированные новшества, либо могут быть открыты в процессе новаторской преподавательской деятельности. На примере омской школы дизайна костюма можно отметить, что инициатива, активность, неравнодушие преподавателей позволили организовать образовательный процесс таким образом, чтобы получился эффективный образовательный комплекс. Создалось пространство современных образовательных технологий, которые максимально позволяют раскрыть индивидуальные способности обучающихся, удовлетворить их мотивацию к формированию тех профес-

сиональных компетенций, которые им необходимы для самореализации и конкурентоспособности на рынке труда [1]. Фактически речь идет о профессиональной элите. И особую роль образование играет в постиндустриальном, информационном обществе, в котором огромное значение имеют инновационные способности элиты, умение нестандартно мыслить, способности к оригинальному решению проблем, многие из которых принципиально новы для человечества [2].

Костюм – это пространственная структура. Понимание этого даёт бесконечное количество вариаций дизайнер-

ских решений одежды. Фигура человека диктует определённые ограничения своим размером, потребностями, функциональностью. Поэтому все возможные формы карманов, воротников, застёжек и места их расположения уже давно найдены. Мода сегодняшнего дня постоянно цитирует силуэты, которые уже появлялись за всю историю эволюции костюма. Но взгляд профессионала без труда найдёт отличия цитат от первоисточника. Основной потенциал новых дизайнерских идей – в пространственных поисках. Дизайн стал трёхмерным. Деталь не просто лежит на плоскости другой детали, она имеет сложные пространственные решения, глубину, сборку «на ребро», сложную систему подрезов, разрезов, скручиваний. Вещи продаются с инструкциями для того, чтобы владелец знал способы ношения, вариантность взаимодействия с фигурой. Поняв ресурсы пластического моделирования, очень легко проводить подобные преобразования с любой деталью и формой. Перевод плоскостного мышления в объёмное лишает человека внутренних запретов на активное вторжение в пространство костюма. Любая линия приобретает потенциал новой идеи. И это только первый этап осознания формотворчества. Мозг, «инфицированный» пониманием возможностей объёмного проектирования, всегда будет иметь ресурс новых идей в дизайне костюма – это позволит относиться к костюму как к объёмно-пространственной структуре.

Направление «Дизайн», профиль «Дизайн – костюма» включает несколько дисциплин, которые на разных этапах погружения в профессию заставляют студента задуматься об этом: «Пластическое моделирование», «Макетирование», «Выполнение проекта в материале», «Текстильный дизайн». Курсы знакомят с историей формообразования, технологическими методами работы с формой в технике бумагопластики, работой с текстилем, связью пластического моделирования с культурно-историческими контекстами, влиянием пространственного мышления на декоративные и пластические характеристики костюма, ресурсами креативного дизайна. Первое знакомство с про-

странственным мышлением начинается в рамках дисциплины «Пластическое моделирование» с техники бумагопластики и выполнения упражнений со схемами деталей кроя.

Трёхмерное проектирование практически невозможно осуществить способом графических зарисовок. Линия, изображённая на листе, в пространственной структуре может оказаться и разрезом, и сгибом, и складкой. Оптимальным способом в понимании пространственных преобразований является техника бумагопластики. Бумага близка по своим пластическим характеристикам пластике ткани, способна трансформироваться в оболочковые структуры. Любой разрез и сгиб на бумаге с лёгкостью переводит плоскость в объёмно-пространственную структуру. По мере накопления опыта в конструировании, макетировании, технологии швейного производства можно осознанно вернуться к своим поискам для воплощения их в костюме. Переосмыслить их, доработать, реализовать с учётом проектных задач как в отдельных деталях, так и в коллекции, связать с пространственными возможностями фигуры человека. Очень важно понять качественное отличие схемы кроя от настоящей конструкции, идеи от её конечной реализации в материале.

Первый этап любого задания – выполнение шаблона детали, с которой будут проводиться пространственные преобразования. Шаблон выполняется из плотной бумаги. В процессе работы он не разрезается, не сгибается, не сминается, используется только как исходная форма для необходимого количества повторов поисковой детали. Прежде всего, нужно договориться, что во всех приведённых примерах будут использоваться схемы деталей кроя: не точно выстроенные лекала конструкций, а уменьшенные прототипы спинки, полочек, рукавов, воротников и т.д. При этом должны сохраняться узнаваемыми основные пропорции деталей, характерные лекальные линии данного элемента, пространственные координаты основных точек.

Схематичное лекало должно быть «красивым». Это субъективное качество, которое имеет определённые

критерии, сформулированные законами композиции, но в данном контексте больше зависящее от интерпретации и видения автора. Примерный размер детали определяется параметром высоты – 10–12 см, все остальные размеры – пропорциональным соответствием этой мере. Шаблон обводят несколько раз на листах бумаги, вырезают полученные заготовки. Именно эти заготовки являются исходными плоскостными деталями для пространственных преобразований. Заготовки режут, «разводят», сдвигают. Если в разрезанную и «разведённую» деталь нужно добавить дополнительную плоскость, то заготовку накладывают на ещё один лист бумаги, обводят и вырезают с учётом необходимой добавленной плоскости. После этого деталь приобретает объёмно-пространственные возможности и варианты различных пластических трактовок.

Первое упражнение «Пластические преобразования спинки». Исходная конструкция спинки симметрична. При построении конструкции изделия строится только половинка спинки, вторая половинка обводится по принципу зеркальной симметрии. В заданиях данного курса используется схема конструкции полной спинки с оформленной линией горловины и линией проймы для рука-

вов. Эта деталь максимально узнаваема в изделии, максимально, в исходном варианте, приближена к геометрическим фигурам: прямоугольнику и квадрату. Это позволяет легко перейти от простых упражнений по преобразованию плоскости на шаблонах геометрических форм к макетированию с конфигурацией деталей кроя. Для того чтобы начать пластические преобразования спинки, нужно чтобы появилась «свободная» плоскость. Такая «свободная» плоскость появляется после преобразования – спинка «на развод». Для этого на лекале спинки намечается линия, по которой производится разрез. После этого лекало разводится на необходимую глубину, которая и даёт новые пластические возможности прежней детали. Новое лекало обводится с учётом добавленной плоскости.

Первый шаг преобразований лучше делать с обозначения вертикальной линии «на развод». Это даёт возможность получения конфигурации «летающей» спинки. Чтобы понять бесконечность возможных пространственных преобразований, нужно взять несколько шаблонов-заготовок с одинаковым раствором дополнительной плоскости и сформировать в пространстве с помощью различного ритма и систем сгибов эту плоскость.

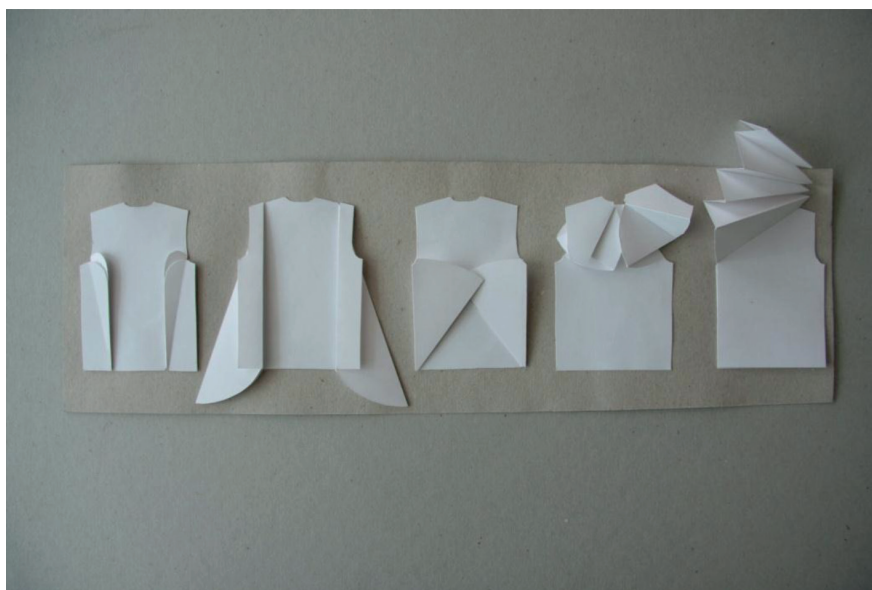


Рис. 1. Пространственные преобразования спинки «на развод»

Следующим этапом по преобразованию может быть задача, в которой используется несколько линий «на развод». Эти линии должны находиться в ритмическом соподчинении, создавать единый пластический ход в пространственных трансформациях. В готовом изделии это даёт возможность создавать группы складок, защипов, драпировок в нужном месте и необходимого объёма. Возможности преобразований увеличиваются при разнообразном оформлении контурной линии образовавшейся «разведённой» плоскости.

Место расположения линии «на развод», количество этих линий, ритм, глубина разведённых плоскостей, способы формирования дополнительного пространства, пластическое решение лекальных линий, ограничивающих эти плоскости – это только первые этапы по пространственному преобразованию спинки (рис. 1). Возможности пластического поведения спинки увеличиваются при изменении качества исходного материала: плотности, фактуры бумаги. И хотя практически все упражнения выполняются из бумаги одинаковой плотности, всегда необходимо помнить, что изменение пластических характеристик материала ведёт к изменению силуэта, формы, технологических особенностей.

В рамках дисциплины не решаются задачи проектирования конкретного костюма, ставится задача перехода плоскостного мышления в объёмное. Понимание возможностей найденных пространственных идей в технике бумагопластики для их дальнейшего внедрения в костюм предполагает обсуждение и проговаривание этого с учётом швейных технологий и учёта особенностей текстильных полотен. Горизонтальная направленность линий «на развод» даёт возможность преобразования дополнительного объёма и длины спинки по вертикали. Горизонтальные членения определяют различные конструктивные пояса плечевых изделий: линии груди, лопаток, талии, бедра. Это даёт возможность связать варианты пространственной трансформации плоскости с пропорциями и членениями торса, почувствовать взаимосвязь архитектуры поверхности спинки с фигурой человека. Все рассмотренные варианты преобразования основаны на пластических трансформациях цельной плоскости спинки с добавленными объёмами. Эти объёмы могут создавать эффект многослойности в изделии, асимметричности, наполненности. Развёртка такого лекала может занимать большую плоскость целого листа бумаги.

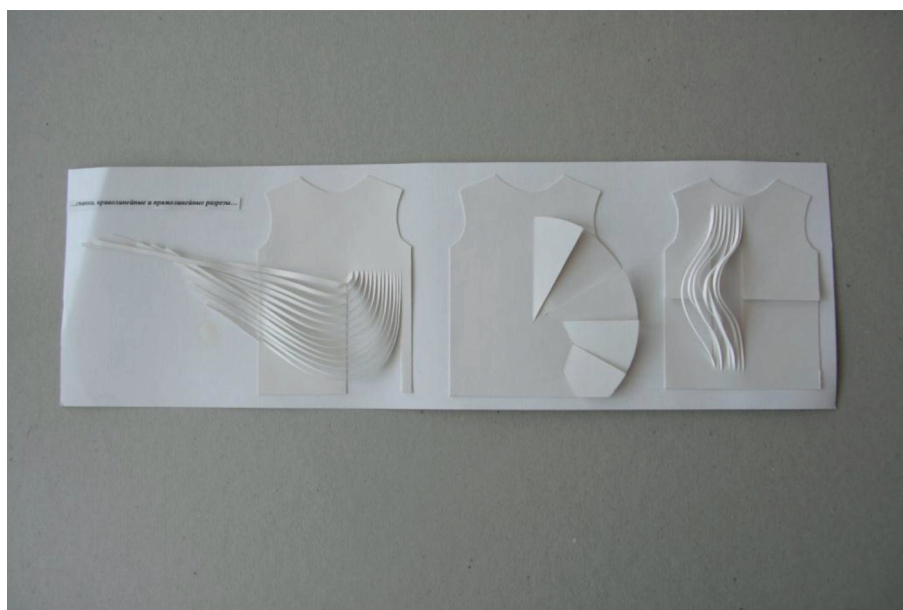


Рис. 2. Пространственные преобразования спинки с системой разрезов

Следующий вид пространственных преобразований связан с системой разрезов на спинке (рис. 2). Это даёт новый потенциал пластическому макетированию. Только один разрез высвобождает часть плоскости, даёт возможность части поверхности вести «самостоятельную» жизнь на спинке – откинуться, оставляя видимым пустое пространство (это пространство в костюме может или открывать часть тела, или предполагать декоративный подзор), увеличиться в размерах, иметь отличную от основной плоскости фактуру: жатую, перфорированную, складчатую. Система разрезов позволяет создавать асимметричные решения, скручивания, получать принципиально новые детали кроя, не имеющие аналогов в конструировании и даже названий. Поэтому возможно появление авторской терминологии: «кокетка-платок», «подрез-крыло», «кокетка-воротник» и т.п.

Особое место среди разрезов занимает спиралевидный разрез. Этот разрез имеет как большой декоративный потенциал, так и функцию деконструкции. Это даёт возможность создавать самые креативные и иррациональные идеи пластического преобразования плоскости. Недлинный разрез формирует пластически оформленный выпад. Разрез, находящийся рядом с горловиной или проймой, может трансформироваться в воротник или деталь рукава. Если разрезать по спирали всю плоскость спинки, то образуется длинная спиралевидная лента, которую можно драпировать на фигуре разными способами или закрепить декоративными скрепками, образуя фактурную поверхность. Два спиралевидных разреза дают возможность взаимодействовать двум линейным элементам между собой. Небольшие спиралевидные, повторяющиеся по всей поверхности разрезы образуют декоративную фактуру. Конечно, использование подобных разрезов на бумаге не требует специальной технологии обработки края листа. Работа с плотным заставит задуматься о выборе ткани, которая может быть использована в подобных видах преобразований плоскости с необработанным краем, или о вариантах новаторских обработок. Метод с использованием спиралевидного разреза имеет одну нежелательную

в дизайне особенность – он слишком узнаваем, в нём сложно проявить индивидуальность. Поэтому он требует очень деликатного подхода в исполнении [3].

Таким образом, простые последовательные приёмы преобразования плоскости спинки в объём могут лечь в основу концепции дизайнерской разработки новой коллекции или создания единичного изделия. Упражнения наглядно показывают преимущества пространственного мышления перед плоскостным. И это только пример работы с одной деталью, который демонстрирует возможности объемного проектирования в технике бумагопластики в рамках дисциплины «Пластическое моделирование». Углубление навыков пространственных манипуляций происходит в процессе освоения дисциплин «Макетирование» и «Выполнение проекта в материале». Дисциплина «Макетирование» ставит задачу освоения экспериментальной работы с формой, конструкцией, продолжает и развивает пространственные эксперименты с костюмом. Например, метод деконструкции заключается в новом подходе к формообразованию одежды, который представляет собой свободное манипулирование формой и посадкой, положением изделия на фигуре, положением деталей внутри костюма и их взаимодействий, их размером и способом фиксации [4].

Анализ современных тенденций в дизайне костюма позволяет увидеть внимание дизайнеров к сложносочиненным решениям, вещам-трансформерам, «странным» объёмам, где один комплект может иметь несколько вариантов взаимодействия с фигурой человека или способов надевания. Костюм уже не представляет собой оболочку, повторяющую силуэт фигуры человека, поэтому требует пространственных конструкций: складок, подрезов, зашипов, узлов, отлетных деталей. Элитные модные дома Maison Margiela, Jacquemus, Celine, Balenciaga демонстрируют искусство пространственного проектирования в коллекциях SS 2018 в сочетании объёмов, линий, элементов, переходящих в другие элементы, перекручивающегося кроя [5]. В этом проявляются отличительные черты нестандартности и инновационности дизайнерских коллекций.

Упражнения по объемному проектированию помогают в поиске новых идей в дизайне костюма, развивают профессиональный объем внимания в творческих проектах. Следствием данной технологии является развитие креативного мышления у дизайнеров. Данная технология даёт практическую возможность количественного и качественного генерирования креативных идей и способов их фиксации, раскрытие потенциала понятий, определений и доступности предложенных вариантов преобразований в дизайне [6].

Список литературы

1. Толмачева Г.В. Актуальные образовательные технологии при подготовке дизайнеров по костюму // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. – № 8–1. – С. 149–152.
2. Ашин Г.К. Мировое элитное образование. – М.: Анкил, 2008. – 360 с.
3. Тимофеева М.Р. Пластическое моделирование; учебное пособие. – Омск: ОГИС, 2010. – 64 с.
4. Соснина Н.О., Толмачёва Г.В. Деконструктивизм как метод креативного формообразования в дизайне // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 1. – С. 133–135.
5. Vogue.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.vogue.ru/fashion/trends/18_glavnykh_tendentsiy_sezona_vesna_letno_2018/ (дата обращения: 29.10.2017).
6. Тимофеева М.Р. Технология развития креативного мышления у дизайнеров через проектные методы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20588> (дата обращения: 05.08.2017).

УДК 37.013.42

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КРУПНЫХ СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ

¹Файзуллин И.Ф., ²Драндров Г.Л.

¹Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма,
Казань, e-mail: filshat@rambler.ru;

²Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
Чебоксары, e-mail: gerold49@mail.ru

В статье представлен экспериментально обоснованный комплекс организационно-педагогических условий повышения эффективности процесса формирования ключевых компетенций у студентов физкультурных вузов в процессе волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях: включение студентов в Волонтерские программы крупных спортивных мероприятий; создание в условиях физкультурного вуза оптимальной структуры управления подготовкой волонтеров; обеспечение информационного сопровождения волонтерской программы на уровне физкультурного вуза; добровольность включения в волонтерскую деятельность; формирование ключевых компетенций с вероятной ориентацией на будущую профессию; обучение с постепенным приближением к предметному и социальному контексту волонтерской деятельности на спортивном объекте; разработка и реализация программы мотивации, признания и поощрения волонтеров; оптимальная организация деятельности и взаимодействия волонтеров во время спортивного мероприятия.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, ключевые компетенции, комплекс организационно-педагогических условий, Универсиада-2013, Олимпийские игры Сочи-2014, студенты

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF KEY COMPETENCY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF VOLUNTEER ACTIVITIES AT MAJOR SPORTING EVENTS

¹Fayzullin I.F., ²Drandrov G.L.

¹Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism,
Kazan, e-mail: filshat@rambler.ru;

²Chuvash State Pedagogical University I. Yakovlev, Cheboksary, e-mail: gerold49@mail.ru

The paper presents experimentally substantiated complex organizational and pedagogical conditions for enhancing the process of the formation of key competences of students of sports higher education institutions in the process of volunteer activities at major sporting events: the inclusion of students in volunteer programs of major sports events; creation in conditions of optimum structure of university sports management training of volunteers; providing information support volunteer program at the level of the sports institution; voluntary inclusion in volunteer activities; the formation of core competencies with the probable future-oriented profession; learning with gradual approximation to substantive and social context volunteer activities at the sports facility; development and implementation of incentive programs, recognizing and rewarding volunteers; optimal organization of activity and interaction of volunteers during the sports event.

Keywords: volunteering, key competence, a set of organizational and pedagogical conditions, the Universiade-2013, 2014 Sochi Olympic Games, students

Актуальность проблемы

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [1] и Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г. [2] подчеркивается необходимость формирования у об-

учающихся ключевых компетенций. В связи с этим перед высшими учебными заведениями нашей страны в качестве результата профессионального образования была определена система ключевых (общекультурных) компетенций. Для достижения этого результата недостаточно применения только одних

аудиторных занятий, необходимо применение различных приемов организации самостоятельной работы студентов в социальном и профессиональном контексте избранной профессиональной деятельности. К числу подобных видов деятельности, в значительной степени влияющих на эффективность профессиональной подготовки в процессе обучения в вузах, в том числе и в физкультурных вузах, выступает волонтерская деятельность в процессе организации и проведения спортивных мероприятий. Накопленный в настоящее время опыт организации волонтерского движения в сфере спорта с достаточной полнотой представлен в публикациях отечественных [3–7] и зарубежных [8–10] ученых.

В целом анализ состояния научной и практической разработанности проблемы использования спортивного волонтерского движения как средства формирования ключевых компетенций у студентов физкультурных вузов показал, что она является недостаточно разработанной и требует самостоятельного научного изучения.

В связи с этим **цель** нашей работы состояла в выявлении и научном обосновании комплекса организационно-педагогических условий, реализация которых обеспечивает повышение эффективности формирования у студентов физкультурных вузов ключевых компетенций в процессе волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях.

Материалы и методы исследования

Методологической основой нашего исследования выступают концептуальные положения системного, личностно-ориентированного, контекстного и компетентностного подходов к организации профессиональной подготовки специалистов физической культуры и спорта в процессе обучения в вузе. Теоретической базой исследования являлись научные труды по психологической теории деятельности, научные работы в сфере формирования общекультурных компетенций, в области организации волонтерского движения в современном спорте. В соответствии с проблемой нашего исследования для ее разрешения использовались теоретический

анализ и обобщение литературных источников в исследуемой предметной области, педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, методики психодиагностики, математико-статистические методы. Опытнo-экспериментальной базой проведения исследовательской работы выступила Поволжская ГАФКСиТ г. Казань.

Результаты исследования и их обсуждение

Осуществленный авторами обзор литературных данных и состояния педагогической практики послужил теоретико-практической основой выявления организационно-педагогических условий, реализация которых обеспечивает повышение эффективности формирования у студентов физкультурных вузов ключевых компетенций в процессе волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях.

Первым условием выступало вовлечение студентов Поволжской ГАФКСиТ в Волонтерскую программу Универсиады-2013 и Волонтерскую программу Оргкомитета «Сочи-2014». Для реализации этого условия осенью 2012 года Поволжской ГАФКСиТ было заключено Соглашение с Исполнительной дирекцией «Казань-2013», в январе 2013 года – с Оргкомитетом «Сочи-2014». Предметом этих Соглашений было сотрудничество в сфере реализации Волонтерских программ Универсиады 2013 года и Оргкомитета «Сочи-2014».

В соответствии с этими Соглашениями Поволжская ГАФКСиТ: создавала условия для участия студентов в Волонтерских программах Дирекции Универсиады-2013 и Оргкомитета «Сочи-2014»; принимала активное участие как в создании программ обучения и подготовки волонтеров, так и в конкурсном отборе кандидатов; организовывала вводные курсы при осуществлении программ обучения волонтеров на базе Поволжской ГАФКСиТ, осуществляла информационное сопровождение процесса реализации волонтерской программы в рамках Поволжской ГАФКСиТ.

Вторым условием выступало создание в вузе рациональной структуры управления процессом подготовки спортивных волонтеров. Приказом

ректора была сформирована из числа представителей учебной части и профессорско-преподавательского состава кафедр рабочая группа, задачей которой было организационно-педагогическое сопровождение процесса обучения и подготовки спортивных волонтеров. В студсовете Поволжской ГАФКСиТ был сформирован Сектор по работе с волонтерами. Его цель заключалась в реализации взаимодействия студентов-волонтеров вуза с региональным волонтерским центром, созданным при Казанском (Приволжском) федеральном университете. В задачи сектора входили документальное оформление участия студентов в волонтерской деятельности, отслеживание их успехов и достижений, их поощрение, афиширование их деятельности в средствах массовой информации. Важной задачей выступала административная поддержка разрабатываемых студентами молодежных добровольческих программ, проектов и акций; организация конкурсов добровольческих проектов. Приказом ректора Поволжской ГАФКСиТ были назначены кураторы групп студентов-волонтеров, которые организационно обеспечивали процесс подготовки к участию в волонтерском движении в спортивных мероприятиях.

Третьим условием являлось обеспечение информационного сопровождения волонтерской программы на уровне Поволжской ГАФКСиТ. Для его реализации на официальном сайте Поволжской ГАФКСиТ была представлена символика Универсиады и ссылка на официальный сайт Универсиады [11].

Все мероприятия Дирекции Универсиады, в которых принимали участие студенты вуза в качестве волонтеров, оперативно представлялись на сайте Поволжской ГАФКСиТ. Среди студентов распространялись журналы «Моя Универсиада». Дополнительно к этому проводились собрания на уровне студенческих учебных групп, на которых выступали представители Дирекции Универсиады с использованием мультимедийных презентаций, проводились уроки Универсиады, приобретенные знания распространялись в ближайшем социальном окружении (друзья, знакомые и т.п.). Организовывались и прово-

дились экскурсии на спортивные сооружения Универсиады. Сборные команды вуза принимали активное участие в различных студенческих соревнованиях студенческих лиг. Проводились различные виды флешмобов, а также ряд других мероприятия, так или иначе связанных со студенческим спортом в целом, Универсиадой-2013, зимними Олимпийскими играми Сочи-2014.

Четвертым условием выступало добровольное включение студентов в волонтерскую деятельность. Был создан эффективный механизм поощрения студентов-волонтеров, способствующий формированию мотивации участия в волонтерской деятельности. Он предполагал: получение зачета по педагогической и производственной практике; предоставление индивидуального или свободного графика посещения учебных занятий, с учетом занятости студентов в волонтерских мероприятиях, связанных с организацией и проведением тестовых соревнований в рамках подготовки к Универсиаде-2013, Сочи-2014.

Пятым условием выступало формирование ключевых компетенций с ориентацией на избранную профессию. С учетом данных собеседований каждому студенту-волонтеру предлагалось одно из 40 возможных функциональных направлений. При согласии заключался гражданско-правовой договор между волонтером и АНО «Исполнительная дирекция «Казань-2013», в котором указывались права и обязанности студента в качестве волонтера. Студенты Поволжской ГАФКСиТ в соответствии со спецификой содержания их профессиональной подготовки были привлечены непосредственно к обслуживанию соревнований на спортивных объектах.

Шестым условием являлось обучение с постепенным приближением к предметному и социальному контексту избранного направления волонтерской деятельности на спортивном объекте. В процессе обучения студентов-волонтеров выделялись три последовательных этапа.

Этап учебно-познавательной деятельности академического типа. На этом этапе широко использовалось дистанционное обучение (e-learning). Студенты-волонтеры получили через личный

кабинет комплекс обучающих материалов, который включал знания об Универсиаде-2013 (история Универсиады, терминология, виды спорта в программе Универсиады-2013 и т.д.), волонтерской программе. После завершения дистанционного обучения проводилось онлайн-тестирование. По его результатам был осуществлен отбор студентов-волонтеров для дальнейшего обучения. Затем проводилось общее (ориентационное) обучение (general training), содержанием которого являлась общая информация об Универсиаде 2013.

На этапе квазипрофессиональной деятельности проводились обучающие тренинги, на которых студенты-волонтеры знакомились с сотрудниками оргкомитета и другими волонтерами, могли оценить полноту и точность своих знаний и представлений по различным аспектам проводимого спортивного мероприятия – Универсиады-2013.

На этапе учебно-профессиональной деятельности осуществлялась подготовка к выполнению специфических функций (job-specific training). Это включало ознакомление с зонами своей ответственности, с возлагаемыми на волонтера функциями, с необходимыми для волонтерской деятельности профессиональными навыками, специальной терминологией и лексикой (на русском и английском языках), с другими волонтерами, которые должны были работать на этом же объекте. Затем студенты-волонтеры проходили подготовку непосредственно на спортивных объектах Универсиады-2013 и Сочи-2014 (venue training). В ее содержание входили: инструктаж на месте предстоящей работы: усвоение общих знаний о спортивном объекте, зонах доступа, видах спорта на объекте, управление объектом, знакомство с сотрудниками, работающими на объекте и т.д. Студенты Поволжской ГАФКСиТ в течение 2012–2013 гг. участвовали в качестве спортивных волонтеров более чем в 20 тестовых соревнованиях различного уровня, которые были проведены преимущественно на спортивных объектах Поволжской ГАФКСиТ.

Дорожная карта, включающая правила набора, отбора и подготовки волонтеров зимних Олимпийских Игр

Сочи-2014, существенно не отличалась от представленной выше волонтерской программы Универсиады-2013. В ее содержание также были включены: «Регистрация на сайте – Интервью – Онлайн-тестирование на базе волонтерского центра – Обучение».

Необходимо отметить, что каждый студент-волонтер получил возможность освоить дистанционно оригинальную программу обучения английскому языку, состоящую из 36 уроков – Winter Games English. Доцентом Поволжской ГАФКСиТ В.И. Волчковой был создан факультативный спецкурс «Английский язык для спортивных волонтеров», который вошел в содержание учебного плана по направлению подготовки «Физическая культура».

Седьмым условием являлась разработка и реализация программы мотивации, признания и поощрения волонтеров. С волонтерами Универсиады-2013 и Сочи-2014 были заключены договоры, в соответствии с которыми их труд был безвозмездным и не оплачивался. При этом волонтеры имели возможность свободно или на льготных условиях посещать все соревнования, бесплатно пользоваться общественным транспортом, им бесплатно предоставлялись питание и спортивная форма.

Восьмым условием выступала рациональная организация деятельности и взаимодействия волонтеров во время проведения спортивного мероприятия. Организацию работы волонтеров на объекте осуществлял менеджер по организации работы волонтеров на объекте (Venue Volunteer Manager). Он являлся членом команды управления объектом. Ему подчинялись и помогали тим-лидеры, которые в свою очередь координировали работу команды волонтеров, выполняющих несколько взаимосвязанных функций. Тим-лидерами ставились волонтеры, обладающие качествами лидера и богатым опытом участия в волонтерской деятельности.

Назначался ответственный за мотивацию, который обеспечивал оптимальные условия для работы волонтеров, отвечал за check-in/check-out волонтеров, брифинг/дебрифинг, мотивационные мероприятия и подарки, осуществлял оценивание и выбор лучших волонтеров.

Координатор от функции осуществлял непосредственное управление деятельностью волонтера, формулируя конкретные задачи на определенную смену. Куратор от вуза проводил контроль выезда и прибытия волонтера на объект, учитывал выполненную работу и оформлял документы педагогической практики, отвечал за организацию проживания волонтеров; уточнял у тим-лидеров время начала и окончания смен на следующий день.

Для апробации эффективности реализации приведенного выше комплекса организационно-педагогических условий формирования ключевых компетенций у студентов физкультурных вузов в процессе волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях мы провели педагогический эксперимент, в котором приняли участие две группы студентов 2-го курса Поволжской ГАФКСИТ.

Контрольную группу (КГ) составили 20 студентов, не принимавших участия в волонтерском движении. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 19 студентов, с которыми проводилась целенаправленная подготовка к участию в волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях, таких как Универсиада-2013 в г. Казани и Зимние Олимпийские игры – 2014 в г. Сочи. В процессе этой подготовки мы осуществили практическую реализацию определенного нами комплекса организационно-педагогических условий. Педагогический эксперимент был проведен с сентября 2012 по июнь 2014 г.

Выявлено, что перед экспериментом студенты ЭГ отличались высокими по сравнению со студентами КГ показателями «волевого потенциала» и «адаптации». Они также имели несущественное преимущество в показателях «социальной креативности», «самоуважения», «принятия других». Вероятно, что высокий уровень данных личностных качеств является внутренней предпосылкой, определяющей их интерес к участию в волонтерской деятельности. Сравнивая показатели ключевых компетенций, которые были выявлены у испытуемых обеих групп после эксперимента, мы выявили, что студенты ЭГ отличаются более высокими показателями «соци-

альной креативности» (70,2 против 61,7 балла у студентов КГ), «вербальной самооценки» (56,3 против 84,0 балла), «волевого потенциала» (38,7 против 33,6 балла), «творческого потенциала» (41,5 против 37,6 балла), «адаптации» (62,3 против 55,5 балла), «принятия других» (64,8 против 56,6 балла), «внутреннего контроля» (63,6 против 56,1 балла) и «стремления к доминированию» (62,6 против 50,2 балла).

Заключение

Комплекс следующих организационно-педагогических условий, обеспечивающих существенное повышение эффективности процесса формирования ключевых компетенций у студентов физкультурных вузов в процессе волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях включает: создание в условиях вуза оптимальной структуры управления подготовкой волонтеров; информационное сопровождение волонтерской программы на уровне вуза; добровольное включение в волонтерскую деятельность; формирование ключевых компетенций с вероятной ориентацией на будущую профессию; обучение с постепенным приближением к предметному и социальному контексту волонтерской деятельности на спортивном объекте; разработку и реализацию программы мотивации, признания и поощрения волонтеров; оптимальную организацию деятельности и взаимодействия волонтеров во время спортивного мероприятия.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 26.10.2017).
2. Об утверждении концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 года n 2765-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420244216> (дата обращения 26.10.2017).
3. Драндров Г.Л. Формирование у студентов физкультурных вузов ключевых компетенций в процессе волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях / Г.Л. Драндров, И.Ф. Файзуллин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-23185> (дата обращения: 26.10.2017).

4. Драндров Г.Л. Характеристика ключевых компетенции волонтеров спортивных мероприятий / Г.Л. Драндров И.Ф. Файзуллин // Физическая культура: воспитание, образование и тренировка. – 2015. – № 2. – С. 70–73.
5. Коренева М.В. Разработка программы подготовки волонтеров в Олимпийском движении и её внедрение в профессиональное образование сервисных специальностей / М.В. Коренева, Д.А. Кружков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 1 (47). – С. 60–63.
6. Кравчук Т.А. Волонтерское движение в профессиональной подготовке по направлениям туристского профиля / Т.А. Кравчук // Физкультурное образование Сибири. – 2013. – Т. 30, № 1. – С. 17–19.
7. Кружков Д.А. Феномен волонтерства в общественной жизни и олимпийском движении: исторический аспект / Д.А. Кружков, М.В. Коренева. – Краснодар, 2008. – 40 с.
8. Brettell D. The Sydney volunteers / D. Brettell // Olympic Review, December-January. – 2001. – Vol. XXVII, № 42. – P. 37–43.
9. Lanzoni I. The Volunteers during and after the Olympic Games : Youth Camp and Olympic Education School Programmes from / I. Lanzoni, D. Lykogianni // <http://olympicstudies.uab.es/volunteers/lanzoni.html> (дата обращения: 12.10.2017).
10. Rogge J. Volunteerism / J. Rogge // Olympic Review, December-January. – 2001. – Vol. XXVII, № 42. – P. 3.
11. XXVII Всемирная летняя Универсиада 2013 в Казани, 6–17 июля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kazan2013.com/> (дата обращения: 12.10.2017).

УДК 374.32

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И УРОВНИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹Цибизова Т.Ю., ²Орешкина А.К.¹ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»,
Москва, e-mail: mumc@bmstu.ru;²ФГБУ «Российская академия образования», РАО, Москва,
e-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы развития социального пространства непрерывного образования: формы организации, технологии и уровни. Целью является развитие социального образовательного пространства для совершенствования образовательного процесса и повышения качества образования с учетом развития исследовательской деятельности молодежи, форм организации и технологий молодежного творчества, военно-патриотической деятельности, реализации приоритетных направлений воспитания и социализации детей и молодежи. Представлены основные показатели опытно-экспериментальной работы в рамках инновационной площадки, даны их определения и характеристики. Проведена апробация показателей развития социального пространства непрерывного образования в рамках инновационной площадки. На основе анализа и оценки результатов, полученных в ходе реализации инновационного проекта, сделаны выводы о том, что развитие социального пространства непрерывного образования является мощным организационным и методическим потенциалом, направленным на решение вопросов управления и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях различного уровня.

Ключевые слова: образовательное пространство, непрерывное образование, экспериментальная работа, инновационная площадка, образовательные учреждения

FORMS OF ORGANIZATION, TECHNOLOGY AND LEVELS OF SOCIAL SPACE CONTINUING EDUCATION

¹Tsibizova T.Yu., ²Oreshkina A.K.¹Federal State Budgetary Education Institution of Higher Education «Bauman Moscow State Technical University» (BMSTU), Moscow, e-mail: mumc@bmstu.ru;²Federal State Budgetary Institution «Russian Academy of Education»,
Moscow, e-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru

The article discusses the development of social space of lifelong education: forms of organization, technologies and levels. The goal is the development of the social educational space for improving the educational process and improve the quality of education with the development of the research activities of young people, forms of organization and technologies of youth creativity, military-Patriotic activities, priority areas of education and socialization of children and youth. Presents the main indicators of the experimental work in the framework of innovation platforms, their definitions and specifications. The approbation of indicators of development of social space of lifelong education in the framework of the innovation platform. Based on the analysis and evaluation of the results obtained during the implementation of the innovation project, it is concluded that the development of social space of continuing education is a powerful organizational and instructional capacity to address issues of governance and organization of educational process in educational institutions of different levels.

Keywords: education, continuing education, experimental work, innovative platform, educational institutions

Сущностные характеристики образовательной деятельности новой социальной реальности согласуются с объективным процессом развития ведущего типа организации учебной деятельно-

сти и определения новых форм ее организации в образовательном процессе непрерывного образования.

Социальное пространство непрерывного образования понимается как

социально освоенный, пространственно-территориальный компонент образовательной системы, а также как характеристика социальной структуры общества и сущностная характеристика условий и возможностей социального развития личности, обусловленного идеями постиндустриального образования. Социальное пространство, характеризующееся многомерным пространством социальных процессов, социальных отношений и практик, социальных позиций и ролей, функционально взаимосвязанных и обусловленных, выступает обоснованием педагогического прогнозирования ведущей формы организационной культуры постиндустриального этапа. Целостность социального пространства как тесная взаимосвязь и взаимообусловленность всех составляющих подпространств системы непрерывного образования (образовательного, экономического, культурного, политического, территориального и др.) характеризуется участием разных субъектов, представленных: государственными органами образования, образовательными структурами с учетом многообразия форм их интеграции и привлечением социальных, общественных партнеров и спонсоров, корпораций и ассоциаций [1].

Очевидно, что такая взаимосвязь должна согласовываться с современными тенденциями подготовки научно-исследовательских и научно-технических кадров, их устойчивого формирования и развития в образовательном процессе непрерывного образования [2]. Новые образовательные технологии разрабатываются на основе существующих методов, принципов и подходов, а также показателей опытно-экспериментальной работы.

Задачи инновационной площадки

Основными задачами экспериментальной работы являются:

– объединение усилий образовательных учреждений и организаций России, а также преподавателей, ученых, специалистов, представителей академической науки, творческой интеллигенции, педагогической общественности, граждан и организаций в деле развития элементов системы непрерывного обра-

зования, творческой, интеллектуальной, исследовательской, патриотической, воспитательной и профессиональной деятельности обучающейся молодежи;

– содействие обеспечению равнодоступности качественного образования и реализации вариативных образовательных программ для школьников страны независимо от их места проживания;

– организация научно-теоретической, методической поддержки развития системы непрерывного образования, способствующей взаимодействию и кооперации регионов в решении задач дополнительного образования, исследовательской деятельности, патриотического воспитания и профессионального самоопределения молодежи;

– содействие развитию на межрегиональном уровне системы непрерывного образования как формы деятельности, ориентированной на решение социально-экономических проблем российских территорий;

– повышение уровня методологической культуры педагогических работников, развитие научного потенциала сотрудников учебных заведений, повышение квалификации педагогических работников;

– экспериментальная апробация и внедрение в образовательный процесс различных условий, механизмов, способов и видов образовательной, воспитательной, исследовательской и творческой деятельности учащейся молодежи.

Показатели опытно-экспериментальной работы

Основными показателями в рамках инновационного проекта являются формы организации, технологии и уровни социального пространства непрерывного образования.

Под *технологией* понимают совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, при которых происходит качественное изменение объекта. Анализ обобщенных педагогических технологий, применяемых при проведении опытно-экспериментальной работы, представлен в таблице.

Форма – вид, устройство, тип, структура, конструкция, характер которой об-

условлен содержанием. Применительно к процессу обучения обозначает организацию образовательного процесса, отражающую взаимосвязь участников педагогического процесса.

Уровнем называется показатель, характеризующий развитие, улучшение чего-либо, а также количественный показатель, характеризующий качество, интенсивность чего-либо. *Уровень образования* – статистический показатель освоения отдельным человеком и населением в целом образовательных программ разного уровня. *Уровень образования (образованности)* – качество личности, сформированное на основе полученных знаний, умений и навыков, а также опыта профессиональной или социальной деятельности.

Формы организации:

– Конференция – запланированное научно-исследовательское, научно-практическое, научно-методическое

и др. мероприятие, проводимое в форме выступлений и защит исследовательских и проектных работ по широкому спектру направлений.

– Форум – это более масштабное мероприятие, чем конференция, характеризующееся междисциплинарными связями и носящее социальный, общественный или политический характер.

– Конкурс – научно-образовательное мероприятие (в том числе олимпиада), носящее соревновательный характер, подразумевающий отбор лучших (победителей).

– Слет – массовое собрание прибывших из разных мест членов какой-нибудь организации, команд (спортивное, культурное, патриотическое и др.).

– Викторина – мероприятие, проводимое в форме игры, связанное с ответами на устные или письменные вопросы по одному или нескольким областям знаний.

Анализ обобщенных педагогических технологий

Название	Цель	Сущность	Механизм
Проблемное обучение	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных задач, разрешая которые обучаемые активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
Развивающее обучение	Развитие личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение обучаемых в различные виды деятельности
Активное обучение	Организация активности обучаемых	Моделирование предметного и социального содержания учебной (профильной, профессиональной) деятельности	Методы активного обучения
Игровое обучение	Обеспечение личностно-деятельного характера усвоения знаний, навыков, умений	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность
Обучение развитию критического мышления	Обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс	Способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения	Интерактивные методы обучения; вовлечение учащихся в различные виды деятельности; соблюдение трех этапов реализации технологии: вызов (актуализация субъектного опыта); осмысление; рефлексия

– Семинар – научно-методическое, научно-практическое мероприятие, менее масштабное, чем конференция, обычно посвященное отдельному научному направлению, конкретной научной или научно-методической проблеме.

– Круглый стол – научное мероприятие, посвященное обсуждению определенного вопроса или проблемы, подразумевающее дискуссию между участниками.

– Совещание – это совместное обсуждение конкретных тем заинтересованными лицами с целью принятия определенных решений.

Апробация показателей развития социального пространства непрерывного образования в рамках инновационной площадки

Применительно к ожидаемым результатам по проекту основными показателями являются следующие.

Технологии обучения: исследовательская и проектная деятельность; научно-образовательная деятельность; воспитательная и военно-патриотическая деятельность; активное, игровое обучение; творческая деятельность; развивающее обучение (военно-спортивные мероприятия, викторины, развивающие конкурсы).

Уровни: разновозрастной уровень (7–11 классы); уровни образования (ООШ, СОШ, СПО); региональный уровень (федеральные учебные заведения, городские, сельские); типы организаций (государственные, общественные; ООШ, СОШ, школа-интернат, кадетский корпус, колледж, объединение, учреждение ДПО).

Формы:

– Всероссийский слет кадетских школ (кадетских школ-интернатов), кадетских классов и военно-патриотических объединений «Золотой эполет» (военно-спортивные мероприятия, конкурс строя и песни, кадетский бал);

– Конкурс-защита исследовательских работ «Подвигу посвящается...»;

– Всероссийская акция «Кадет – студент»;

– Всероссийский форум «Инженер – профессия творческая»;

– Интеллектуальные состязания по физике/математике, обществознанию/истории, химии;

– Олимпиада по программированию, информатике и компьютерной графике;

– Круглый стол «Методика и технологии организации научно-исследовательской деятельности молодежи»;

– Мастер-класс «Роль научно-исследовательской деятельности в развитии кадетского образования»;

– Семинар-совещание «Развитие воспитательного пространства образовательных организаций: технологии и уровни»;

– Курсы повышения квалификации работников образования «Развитие социального пространства непрерывного образования» [3].

При реализации инновационной площадки разрабатываются и апробируются новые педагогические технологии, основными принципами и подходами для которых являются:

– комплексная интегрированная система образовательных технологий в образовательном процессе «школа – вуз – предприятие», «школьник – студент – специалист», как с точки зрения форм организации образовательного процесса, использования современных образовательных технологий и технологий обучения, так и с точки зрения вовлечения обучающихся различного уровня образования [4];

– инновационные способы организации исследовательской, проектно-технологической, военно-патриотической и воспитательной деятельности молодежи как основного инструмента социализации детей и молодежи [5];

– формирование устойчивой мотивации молодежи к приобретению профессиональных знаний на основе исследовательской и проектной деятельности, как фактор их профессионального самоопределения [6];

– реализация принципа преемственности образовательного процесса уровня переходов «школа – вуз» в условиях привлечения учащейся молодежи к самостоятельной исследовательской и творческой деятельности с использованием вариативности образовательных программ дополнительного образования [7].

Анализ и оценка результатов, полученных в ходе реализации инновационного проекта

В региональных мероприятиях программы принимали участие более 5000 школьников, в заключительных – всероссийских – мероприятиях принимали участие 200–250 человек (в каждом). Ежегодно несколько десятков школьников поступают в высшие учебные заведения – участники инновационной площадки, как, используя Всероссийскую акцию «Кадет – студент» – в учебно-военные центры московских вузов, по целевому набору от предприятий оборонно-промышленного комплекса, так и по общему конкурсу, испытав себя в интеллектуальных соревнованиях, проводимых в рамках инновационной площадки.

Представители московских вузов, выезжая в регионы РФ, проводят для учителей региональных образовательных организаций и работников образования мастер-классы, тематические занятия, как по общеобразовательным предметам, так и по вопросам организации исследовательской и проектной деятельности, определяя необходимый уровень подготовки школьников к дальнейшему обучению и выбору профессиональной деятельности.

Таким образом, происходит тесное взаимодействие и сотрудничество с образовательными организациями на местах, реализуется система поддержки субъектов инновационного процесса. Оценка результатов показывает, что с каждым мероприятием, с каждым годом растет уровень подготовленности школьников образовательных организаций, участвующих в инновационном проекте. Это показывают результаты интеллектуальных состязаний, защиты исследовательских работ, творческих и конкурсных соревнований. Повышается степень мотивации школьников к занятиям исследовательской, проектной и творческой деятельностью, стремление к дальнейшему обучению, к освоению профессиональной деятельности [8].

Растет и уровень подготовленности учителей, выступающих научными руководителями исследовательских работ, руководителями команд, организаторами мероприятий в регионах; возраста-

ет понимание учителями региональных образовательных организаций основных идей, целей, принципов, подходов, результатов и способов достижения в организации образовательного и воспитательного процессов.

С каждым годом растет сплоченность организаций – участников инновационного проекта, они становятся коллективом единомышленников в благоприятной атмосфере конкурсов, конференций, семинаров, совещаний.

Выводы

Развитие социального пространства непрерывного образования является мощным организационным и методическим потенциалом, направленным на решение вопросов управления и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях различного уровня (возраста обучающихся; уровня образования; федерального, регионального, городского, сельского уровней образовательных организаций; типов организаций: государственные, общественные; ООШ, СОШ, школа-интернат, кадетский корпус, колледж, объединение, учреждение ДПО). Социально-экономическое развитие на современном этапе обусловило усиление социальной функции непрерывного образования как приоритетного компонента социальной инфраструктуры общества, что позволяет установить новые формы связи институционального образования и социально-институализированных структур, повышающих степень структурно-функциональной интеграции системы непрерывного образования и обеспечивающих статус ее социально-ориентированной сущности.

Данная статья подготовлена на основе работы инновационной площадки Российской академии образования «Развитие социального пространства непрерывного образования: формы организации, технологии и уровни», проводимой МГТУ им. Н.Э. Баумана и Общероссийским союзом общественных объединений «Всероссийский молодежный центр «ОЛИМП».

Список литературы

1. Орешкина А.К., Цибизова Т.Ю., Носова И.С. Формы развития социального пространства системы

непрерывного образования: учебное пособие / Под ред. А.К. Орешкиной. – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 158 с.

2. Сергеева М.Г. Компетентностная модель выпускника в условиях непрерывного профессионального образования: монография. – М.: Московский институт лингвистики, 2015. – 203 с.

3. Августан О.М., Катыхшева Л.В., Чернега Е.В. Формирование компетенций публичных выступлений в рамках программ опережающего обучения: уч.-метод. пособие. – М.: Изд-во МГОУ, 2017. – 48 с.

4. Зимин В.Н., Падалкин Б.В. Вопросы кадрового обеспечения предприятий ракетно-космической отрасли // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 87–91.

5. Зимин В.Н., Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В., Августан О.М., Марданов С.А., Сергеев Д.А., Марданова К.В. Дополнительное практико-ориентированное образование студентов // Развитие и актуальные вопросы современной науки: международный научный журнал № 2 (2) / под ред. В.И. Вахрушева. – Магнитогорск: ИП Вахрушев В.И., 2017. – С. 38.

6. Сергеев Д.А., Марданов С.А., Чернега Е.В. Метод проектов как способ реализации опережающего обучения (на примере проекта «Технопарк» при МГТУ им. Н.Э. Баумана) // Наука сегодня: опыт, традиции, инновации: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 26 июля 2017 г. – Вологда: ООО «Маркер», 2017. – С. 113–115.

7. Августан О.М., Марданова К.В., Чернега Е.В. Опережающее образование при подготовке IT-специалистов // Сборник статей международной научно-практической конференции «Современные проблемы инновационного развития науки». Часть 2. – Волгоград: МЦИИ «Омега Сайнс», 2017. – С. 53.

8. Мешков Н.А., Неусыпин К.А., Рогачева Л.И., Фадеева О.М. Парадигма опережающего обучения как основа стратегии инновационного развития российского социального образования в условиях информационного общества // В сборнике: Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. Труды II международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во МГОУ, 2016. – С. 23–25.

УДК 378:37.012.1

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В КОНТЕКСТЕ ФИЛИАТИВНОГО ПОДХОДА)

Шилова В.С.

НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород, e-mail: shilova@bsu.edu.ru

Статья раскрывает общие принципы дифференциации в системе высшего профессионального образования. Определение этих требований обусловлено необходимостью дальнейшей подготовки студенческой молодежи к выбору и овладению своей профессией, к гармонизации социоприродных отношений в будущей профессиональной деятельности. Эффективность исследования процесса профессиональной подготовки определяется научными подходами, в рамках которых она устанавливается. Одним из них является дифференцированный подход, способствующий созданию индивидуальной траектории усвоения накопленного профессионального опыта. Исходными посылами рассмотрения феномена дифференциации в свою очередь выступает филиативный подход, где филиация (filiation < filialis – сыновий) означает связь, преемственность, развитие, расчленение чего-либо в преемственной связи. Компоненты понятия «филиация» выступают ориентирами исследования какого-либо явления, процесса, предмета с позиций филиативного подхода. Он раскрывается через блоки понятий различной степени обобщенности. Так, первый из них включает понятия: «связь», «интеграция», «система»; второй – «преемственность», «развитие», «прогресс»; третий – «расчленение», «дизинтеграция», «часть», «структура». Именно в этом контексте проводилось изучение феномена дифференциации в системе профессиональной подготовки. Установлено, что дифференциация как процесс характеризует не только систему общего образования, но и все ступени подготовки специалиста. Это обстоятельство вызвало необходимость определения общих принципов дифференциации.

Ключевые слова: филиация, филиативный подход, дифференциация, дифференцированный подход, общие принципы дифференциации в системе высшего профессионального образования

GENERAL PRINCIPLES OF DIFFERENTIATION IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION (IN THE CONTEXT OF THE FILIAL APPROACH)

Shilova V.S.

Belgorod State University, Belgorod, e-mail: shilova@bsu.edu.ru

The article reveals the general principles of differentiation in the system of higher professional education. The definition of these requirements is conditioned by the need for further preparation of student youth for the choice and mastery of their profession, for the harmonization of socio-natural relations in the future professional activity. The effectiveness of studying the process of vocational training is determined by the scientific approaches within which it is established. One of them is a differentiated approach, contributing to the creation of an individual trajectory of mastering the accumulated professional experience. The initial premise of considering the phenomenon of differentiation, in turn, is the branch approach, where the branch (filiation < filialis – sonship) means the connection, continuity, development, dismemberment of something in a continuum connection. Components of the concept of «branch» are guidelines for the study of a phenomenon, process, subject from the standpoint of a branch approach. It is revealed through blocks of concepts of varying degrees of generality. So, the first of them includes the concepts: «communication», «integration», «system»; the second – «continuity», «development», «progress»; the third – «dismemberment», «disintegration», «part», «structure». It was in this context that the phenomenon of differentiation in the vocational training system was studied. It is established that differentiation, as a process, characterizes not only the general education system, but also all levels of specialist training. This circumstance caused the need to determine the general principles of differentiation.

Keywords: branch, branch approach, differentiation, differentiated approach, general principles of differentiation in the system of higher professional education

Настоящее исследование обусловлено необходимостью определения принципов дифференциации в системе профессионального образования.

Исследование осуществлялось в рамках филиативного подхода, разрабатываемого нами. Напомним, что филиация (filiation < filialis – сыновий)

означает связь, преемственность, развитие, расчленение чего-либо в преемственной связи. Схематично состав этого исходного понятия представлен на рисунке.

и составило *цель* настоящей работы [2]. Ее достижение осуществлялось определенными методами исследования. К ним относятся: теоретические (анализ, синтез, сравнение, исторический,



Состав понятия «Филиативный подход»

Филиативный подход: сущность и структура

Представленные на схеме компоненты понятия «филиация» выступают ориентирами исследования какого-либо явления, процесса, предмета с позиций филиативного подхода. Очевидно, что он раскрывается через блоки понятий различной степени обобщенности. Так, первый из них включает понятия: «связь», «интеграция», «система»; второй — «преемственность», «развитие», «прогресс»; третий — «расчленение», «дезинтеграция», «часть», «структура» [1].

Именно в этом контексте проводилось изучение феномена дифференциации в системе профессиональной подготовки. Установлено, что дифференциация как процесс характеризует не только систему общего образования, но и все ступени подготовки специалиста. Это обстоятельство вызвало необходимость определения общих принципов дифференциации. Анализ работ В.А. Сластенина, Е.П. Белозерцева, И.Ф. Исаева, М.М. Левиной, Л.И. Мищенко, А.Г. Пашкова, Р.Г. Петровой, Л.С. Подымовой, А.В. Репринцева, С.Д. Смирнова, А.Н. Ходусова и других ученых позволил нам сформулировать соответствующие общие принципы, что

логический, конкретизация, обобщение, выводы); эмпирические (методы опроса, изучение педагогического опыта); статистические методы.

Исследование проблемы потребовало выявления сущности исходной категории в рамках филиативного подхода. Напомним, что *дифференциация* раскрывается через соподчиненные понятия и включает выделенные нами следующие принципы.

Разделение — принцип гуманизации; принцип индивидуализации обучения и труда студентов (С.Д. Смирнов); принцип разноуровневой дифференциации; принцип дифференцированного прогнозирования; принцип гендерных различий (Р.Г. Петрова).

Дезинтеграция — принцип автономизации личности студента (М.М. Левина); диверсификации; вариативности образовательных программ.

Часть. Структура — принципы личностной типологизации; видового многообразия и разнообразия; дифференциации (внутренняя, внешняя) (В.А. Сластенин и др.) [2].

Рассмотрим их подробнее.

Разделение

Принцип гуманизации. Сущность его, по обоснованному замечанию

В.А. Сластенина, состоит в исключении безличностного взгляда на человека, объединяет усилия ученых (философов, педагогов, психологов) в поиске смысла человеческой жизни, самоактуализации личности, самоопределения, созидания, свободы выбора жизненного пути. Этот принцип связан, во-первых, с ценностными ориентирами, во-вторых, с реструктурированием установок личности в направлении гражданственности и социальной активности, признанием одаренности и талантливости российской молодежи.

Принцип индивидуализации обучения и труда студентов. Он обусловлен современным потенциалом развития высшей школы (С.Д. Смирнов) [3]. Этот принцип требует внимания к следующим важным аспектам: во-первых, учету при выборе методов, средств и форм обучения психологических и физиологических индивидуальных характеристик студентов, во-вторых, увеличению по сравнению с аудиторной объема их самостоятельной работы, в-третьих, росту количества курсов по выбору, элективных и факультативных курсов, в-четвертых, разработке студентами планов индивидуального развития и реализации индивидуальной траектории образования. Кроме того, рассматриваемый принцип требует совершенствования умения студентов (особенно младших курсов) преодолевать трудности в процессе овладения профессией, использовать рациональные методы и приемы образования, повышающие уровень обучаемости и расширяющие состав учебных возможностей, творческого потенциала; приобщаться к достижениям культуры, повышая и свой уровень культуры труда (В.А. Сластенин и др.) [4].

Принцип разноуровневой дифференциации. Характеризует личностно-ориентированное обучение, предполагает организацию в педагогическом процессе вуза разных уровней обучения, обусловленных актуальным состоянием подготовленности студента, его целями, возможностями, другими факторами. Ученые справедливо подчеркивают, что личностно-ориентированное обучение и воспитание немыслимы без разноуровневых, дифференцированных заданий.

При этом необходимо предоставлять обучающимся возможность отбирать значимые для них методы, средства и формы их выполнения. Дифференциация должна касаться и уровней задаваемых вопросов: от низкого до высокого [4].

Принцип дифференцированного прогнозирования. Установлено, что дифференциация характеризует не только процессы обучения и воспитания учащейся молодежи. Это и необходимый компонент в структуре прогнозирования результатов профессионального образования. Рассматриваемый принцип вводит В.А. Бодров и раскрывает его как требование создания не только диагностической системы, но и системы прогнозирования профессиональной пригодности, обеспечивающей постепенное, поэтапное проведение ее оценки. Прежде всего, в профессиях, классифицируемых по какому-либо общему признаку, например по характеристикам деятельности; качеств личности, необходимым для выполнения определенных трудовых функций. Во-вторых, такими признаками могут выступать отдельные профессии, в-третьих, конкретные специальности. Реализация этого принципа, подчеркивает В.А. Бодров, позволит создать целесообразную и оперативную систему установления профессиональной пригодности, обеспечивающей определение уровня соответствия индивидуальных и психофизиологических характеристик личности требованиям конкретной профессии, предоставляющей возможность изменения ее выбора уже на ранних этапах обучения, позволяющей осуществлять прогноз на стадии выбора специальности [5].

Принцип учета гендерных различий. «Гендер» – это термин, который используется сегодня для обсуждения вопросов различия и сходства мужчин и женщин, их социальных ролей, переживаний по поводу принадлежности к мужскому или женскому полу и т.п. Известно, что фундамент гендерологии заложен в 1960-х гг. Р. Столлером, хотя, по справедливому замечанию Р.Г. Петровой, интерес к полу всегда возникал в истории общества. Сегодня проблемы гендера затрагивают различные сферы жизни и деятельности общества: производственную, политическую, со-

циокультурную и др., где все чаще гендерные границы начинают стираться, изменяться, уравниваться. К гендерным проблемам автор относит социальные, политические, экономические, сексуальные и другие проблемы мужчин и женщин. Они являются междисциплинарными и изучаются соответствующими науками [6].

Дезинтеграция

Принцип профессиональной автономии личности студента. Автономия (гр. *autonomia*) раскрывается как самоуправление, право самостоятельного решения каких-либо вопросов. В этике – это собственная закономерность, т.е. самоопределение личности на основе собственного разума и собственной силы в соответствии с собственной природой. Человек сам создает себе нравственный закон, при этом он совершенно свободен от любого внешнего воздействия. Проблема автономности исследуется разными направлениями науки. Предметом исследования одного из них выступает процесс подготовки будущего учителя. Изучая ее особенности, М.М. Левина обоснованно подчеркивает важность развития профессиональной автономии личности, ее нравственного потенциала, отказа от морали притязаний, роста требовательности к себе, своей деятельности, глубокого осмысления и понимания своей ответственности в будущем профессиональном педагогическом труде [7].

Принцип диверсификации содержания высшего профессионального образования. Диверсификация (лат. *diversus* – разный + *facere* – делать) – разнообразие; разностороннее развитие. Он требует расширения круга обязательных (профильных) и элективных (по выбору студента) дисциплин, реализующих условие гуманитаризации содержания профессионального образования (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др.). В свою очередь само это условие предполагает вычленение из накопленных человечеством социальных знаний особого гуманитарного знания, отражающего внутренний мир личности, ее духовную сферу, способствующего формированию самосознания личности, активному познанию и преобразованию реальной

действительности; воспитанию нравственных качеств, ответственного отношения к природе, другим людям, себе; подготовке к условиям существования в индустриальном и постиндустриальном (информационном) обществе [7].

Принцип вариативности образовательных программ. Требуется разработки различных, в том числе и разноуровневых, программ специального образования. Сегодня на средней ступени профессиональной подготовки функционируют, прежде всего, программы базового и повышенного уровней. Другой (повышенный) уровень дает возможность выпускнику повысить свою квалификацию, вплоть до качественного ее изменения. Здесь конкретные показатели дифференциации представлены, прежде всего, вариативностью и гибкостью содержания образования. Их учет осуществляется в разных формах: курсах по выбору, спецсеминарах, проблемных группах, научных обществах, индивидуальной творческой деятельности. В отношении вузовского образования подчеркнем, что здесь дифференциация обязательно присутствует и выступает одним из основополагающих принципов. Сохраняются и формы дифференциации: спецкурсы, элективные курсы, научные кружки и общества.

Часть. Структура

Принцип личностной типологизации в профессиональной подготовке. Тип (гр. *typos* – форма, образец, отпечаток) раскрывается как: вид, форма чего-либо, характеризующееся определенными качественными показателями; некая единица разделения (расчленения) реальной действительности в типологии; человек с характерными чертами; представитель нации, сословия, народности или иной социальной общности. Изучение воспитательного аспекта подготовки специалиста показывает необходимость рассмотрения принадлежности студента к тому или иному социальному слою и учета этого факта. Исследование воспитательного процесса в вузе, проведенное Ю.Г. Фокиным, причем в рамках личностно-ориентированного подхода, позволило ему выделить культурно-исторические типы личности современного российского общества:

советский, крестьянский, дворянский, буржуазно-криминальный, предпринимательский, профессиональный, чиновничий. По мнению автора, учет типологии поможет преподавателю обеспечить индивидуальный подход к студентам, более эффективно выстраивать с ними взаимодействие, достигать цели и задачи воспитания в системе подготовки технического специалиста [8].

Принцип видового разнообразия дифференциации (внутренняя, внешняя). Вызывает необходимость учета в системе подготовки специалиста двух форм дифференциации: внешней и внутренней. Ученые (В.А. Сластенин, А.Д. Гонеев и др.) раскрывают сущность этих форм следующим образом. Так, первая (внешняя) предусматривает создание относительно постоянных групп обучающихся с учетом их склонностей, интересов, способностей, актуального уровня подготовленности, прогнозируемых результатов будущей профессиональной деятельности. При этом содержание образования и предъявляемые требования различаются в каждой группе. Кроме того, учитываются перспективы и задачи достижения высокого уровня развития студентов в процессе овладения избранной специальностью. К формам внешней дифференциации авторы относят: профильные группы с углубленным изучением одного или цикла учебных предметов (так называемая селективная система), возможность выбора учебных дисциплин в рамках инвариантной составляющей базисного учебного плана («свободная система») [9].

Второй вид дифференциации (внутренняя) представляет собой вариативность разных показателей: выбора определенного вида деятельности, ее режима, темпа, условий, учебного материала, организации разноуровневых

мобильных групп, объема педагогической помощи. При этом учитываются индивидуальные и групповые особенности обучающихся. Внутренняя дифференциация, согласно мнениям ученых, позволяет охватить вниманием всех учеников: успевающих и одаренных учащихся; школьников, испытывающих трудности в обучении, в жизни, в общении. Кроме того, внутренняя дифференциация осуществляется на разных уровнях, сохраняя одновременно и традиционные свои средства, методы и формы [9].

В заключение отметим, что соблюдение сформулированных принципов позволит, на наш взгляд, успешно решать задачи изучения явления дифференциации в процессе профессиональной подготовки, включая и другие его направления. К последним мы относим и систему социально-экологического образования студентов.

Список литературы

1. Шилова В.С. Теоретические основы социально-экологического образования школьников. Монография. – Белгород, 2016. – 256 с.
2. Шилова В.С. Дифференциация в системе социально-экологического образования студентов. Монография. – Белгород, 2014. – 256 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2007. – 400 с.
4. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2008. – 268 с.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М., 2006. – 511 с.
6. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология. – М., 2010. – 272 с.
7. Шилова В.С. Дифференциация в системе социально-экологического образования студентов. Монография. – Белгород, 2014. – 256 с.
8. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. – М., 2006. – 240 с.
9. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2008. – 268 с.

УДК 372.881.161.1

ТЕНДЕНЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Юртаев С.В.

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,
Орехово-Зуево, e-mail: yurtaev1961@mail.ru*

В статье изложены сведения об изменениях в содержании обучения младших школьников русскому языку. Эти изменения охарактеризованы по отношению к учебной программе советской школы последних лет, т.е. к учебной программе, действующей в 1980-е гг., в начале 1990-х гг. Автор статьи обращается к структуре, перечню и объему дидактических единиц, представленных в документах, являющихся государственными и обеспечивающих обязательный минимум содержания. Такими документами в российской школе нового времени стали федеральный компонент государственного стандарта, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, примерная программа по русскому языку. По отношению к федеральному компоненту государственного стандарта начального общего образования проанализированы его учебно-методические цели, пороговый уровень предметного содержания основных образовательных программ, требования к уровню подготовки выпускников по русскому языку. По отношению к примерной программе по русскому языку проанализированы пояснительная записка, содержание учебного предмета. Сделан вывод о расширении научных основ содержания обучения русскому языку, об ослаблении лингвистической составляющей этой базы, идеи развития речи младших школьников.

Ключевые слова: стандарт, образование, младшие школьники, начальные классы, русский язык, дидактические единицы, разделы, темы

TENDENCIES OF CONTENT OF TEACHING OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE

Yurtaev S.V.

State Humanitarian University, Orekhovo-Zuyevo, e-mail: yurtaev1961@mail.ru

The article describes information about changes in the content of primary school pupils learning the Russian language. These changes are described in relation to the curriculum of the Soviet school of recent years, i.e. to the curriculum, serving 80-IES, in the beginning of 90-ies of the twentieth century. The author of the article refers to the structure, the list and amount of teaching units presented in documents that are public and providing for the compulsory minimum content. Such documents in the Russian school of modern times have become the Federal component of the national standard, the Federal State educational standard of primary general education, band program in Russian language. In relation to the Federal component of the national standard of the primary general education analyzed its teaching objectives, the threshold substantive content of basic education programs, training requirements graduates in Russian language. Towards an exemplary program in Russian language explanatory note are analyzed, the contents of the subject. Concluded that the expansion of the scientific bases of content learning Russian, a weakening of the linguistic component of this framework, the idea of language development primary schoolers.

Keywords: standard, education, younger students, elementary classes, Russian language, teaching units, sections, themes

Вопрос содержания образования является одним из дискуссионных, т.к. это содержание адресовано еще несформировавшимся членам общества: у общественности есть желание не навредить здоровью взрослеющих людей, способствовать полноценному, всестороннему развитию личности. Помимо этого образование становится фактором социально-экономического развития стран. Возникает необхо-

димость сопоставления образовательных критериев, которое ведет к появлению нового в содержании образования, в том числе и школьного. Однако обновление школьного образования может протекать успешнее, если принимается во внимание направленность происходящих изменений в этом содержании.

Содержание обучения русскому языку выступает как изменяющаяся

со временем совокупность традиционно сложившихся дидактических единиц. Эта совокупность дидактических единиц состоит из образовательных тем. Кроме того, определяя темы для школьного образования, составители программных документов ставят перед педагогами цели, задачи, предъявляют требования к знаниям, умениям, навыкам учащихся.

С 1930-х гг. элементы содержания обучения русскому языку находят отражение в единой учебной программе. Усвоение теории языка, приобретение практики ее применения по единой учебной программе предусматривалось содержанием разделов «Фонетика, грамматика и развитие речи», «Правописание и развитие речи», «Связная речь». Материалы этих разделов ориентировали школьников на усвоение представлений о звукобуквенном составе слов, словообразовательных, грамматических понятий. Школьники овладевали знаниями, необходимыми для правописания орфограмм корня, окончаний имен существительных, прилагательных и глаголов, учились монологической устной и письменной речи [1, с. 3–46].

Начиная с 1990-х гг. организация обучения школьников претерпевает изменения, которые заключаются прежде всего в появившейся возможности выбора учителем программы, учебника для преподавания учебной дисциплины. В таких условиях появляется необходимость обеспечения минимального общего образования, преемственности в обучении между его ступенями, позволяющей выпускникам школ продолжить образование в учебных учреждениях профессионального образования. Документом, регламентирующим обязательную часть образования, становится федеральный компонент государственного стандарта общего образования, в том числе начального общего образования. За этим документом в связи с его взрослением закрепляется слово «поколение» (вступил в действие с 2004 г.) [2, с. 44].

Компонент документа, обязательный для всех школ, по учебному предмету включает в себя учебно-предметные цели, пороговый уровень предметного содержания основных образовательных программ, требования к уровню подготовки выпускников по данному предмету.

Учебно-предметные цели представлены формулировками, ориентирующими педагогов на развитие познавательных процессов у школьников. Помимо этого их формулировки побуждают педагогов к такой работе, в процессе которой учащиеся приобретают фонетические, словообразовательные, грамматические знания, умения, овладевают грамотным письмом, диалогической и монологической речью. Кроме того, имеет место ориентация педагогов на необходимость осуществления воспитательной работы в плане формирования у детей положительного отношения к языку, экологической ответственности к речи, языковой мотивации.

Заметим, что учебно-предметные цели в документе выделены в отдельную часть, заглавие которой обозначено курсивом, выделенным шрифтом. Формулировка каждой цели начинается с новой строки, ее первые слова также обращают на себя внимание, поскольку напечатаны жирным шрифтом. Подобное оформление подчеркивает важность, необходимость понимания предстоящей образовательной работы.

Пороговый уровень предметного содержания, необходимый для составления образовательных программ, включает в себя дидактические единицы, распределенные авторами образовательного стандарта по двум разделам. Это такие разделы, как «Виды речевой деятельности», «Система языка (практическое усвоение)».

Дидактические единицы первого раздела сгруппированы так, что авторами учитывается форма речи, учитываются механизмы речи, отвечающие за ее восприятие или порождение. Развитие слушания ведет к совершенствованию понимания детьми высказываний. Развитие говорения учит школьников использованию языка в соответствии с ситуацией общения. Учит построению диалога, монолога. Побуждает учащихся быть вежливыми по отношению к взрослым, к правильному произношению слов. Развитие чтения имеет своим результатом способность к осмыслению языковых заданий, определений, правил. Формирует умения, позволяющие школьникам находить нужную информацию. Развитие письма характеризуется умениями

переводить печатный текст в письменный текст. А также прогнозируется следующее: школьники будут записывать текст под диктовку с соблюдением норм орфографии и пунктуации. Они научатся письменному пересказу (изложению), созданию письменного текста.

Дидактические единицы второго раздела находим в относительно завершённых его частях, каждая из которых представляет область лингвистической науки. В курсе начального изучения русского языка школьники осваивают следующие научные области: фонетику, лексику, состав слова, морфологию, орфографию, пунктуацию. Эти области научного знания о языке выражены темами, традиционно входящими в систему начального образования. Правда, авторы образовательного стандарта традиционную тематику дополняют темами, не попадающими под контроль в рамках итоговой аттестации, т.е. эти темы предназначены для углублённого изучения русского языка в начальной школе.

Уровневые требования для тех, кто оканчивает начальные классы, изложены в образовательном стандарте с опорой на два принципа. Первый принцип проявляется в формулировках требований к овладению предметом «Русский язык», второй – к умениям использовать предметные знания в окружающей жизни. Требования к овладению предметом «Русский язык» – это требования к языковым знаниям. К тому же к умениям анализировать звуки речи, части слова, речи, предложение, к умениям грамотного, безошибочного письма. Требования к умениям универсального характера – это требования к правильному произношению высказываний, к соблюдению речевого этикета, к умениям адекватного восприятия речи, к созданию несложных текстов [3, с. 13–15].

Отметим положительные стороны федерального компонента образовательного стандарта. К таким отнесем компактность документа, четкую структуризацию текста, отсутствие излишней информации. К тому же этот документ позволяет оперативно воссоздать модель обучения русскому языку, воспринимая базовое и вариативное обучение целостно. Такое восприятие, похоже, обеспечивается малым количеством страниц,

раскрывающих, прежде всего, сущность педагогического процесса. Новым программным разделом по отношению к программе советской школы является раздел «Виды речевой деятельности».

К недостаткам этого документа отнесем нивелирование идеи о практическом характере процесса изучения русского языка на начальном этапе. Это выражается в отказе от необходимости развития речи как сквозного направления, пронизывающего и процесс усвоения теории языка, и процесс овладения умениями грамотного письма. По каким-то причинам исчез раздел «Обучение грамоте», его содержанием охватывается образование первоклассников. Никак не отражена каллиграфическая работа, работа по развитию связной речи учащихся.

На смену стандарту первого поколения приходит федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее по тексту – стандарт), вступивший в силу с 2009 г.

Его положения структурированы так, что от общих положений идет изложение информации к образовательным требованиям, каждое из которых выступает как ориентир достижения педагогических усилий. В этих требованиях отсутствует содержание учебных дисциплин.

В отличие от программных документов, отражающих содержание учебных дисциплин, стандарт ориентирует педагогов на то, какой образовательный подход следует задействовать в педагогическом процессе, каких результатов необходимо достигать в обучении и воспитании школьников. Стандарт рекомендует перечень программ для педагогического процесса в школе. Он дает пояснения, касающиеся кадровых, финансовых, материально-технических требований. Другими словами, стандарт представляет собой ориентиры образовательных достижений и характеристику условий, в которых эти ориентиры достигаются. По сути, это модель обучения, воспитания школьников [4].

С 2009 г. содержание обучения русскому языку прописывается, наряду с содержанием других учебных дисциплин, в Примерной программе по русскому языку (далее – программа).

Названная программа разработана на основе ФГОС НОО.

Программа имеет традиционные черты ее построения. В то же время заметны инновационные решения. Этот документ включает в себя пояснительную записку и содержание учебного предмета.

В пояснительной записке дается общая характеристика перспективам обучения русскому языку, кратко излагаются основные направления этого процесса, в общих чертах раскрываются относительно завершённые части такого образования, описываются предполагаемые результаты.

Согласно программе рассматриваемое содержание усваивается при достижении познавательной и социокультурной целей учебного предмета «Русский язык». Это предполагает сообщение знаний так, чтобы у школьников формировалось восприятие о языке как о знаковой системе, формировались понятия, соотносящиеся с языковыми единицами. К тому же необходимо работать так, чтобы школьники овладевали коммуникативной компетенцией, т.е. устной и письменной, диалогической и монологической речью.

Основные направления обучения русскому языку названы следующим образом: основы лингвистических знаний, орфография и пунктуация, развитие речи. Тем самым работе по развитию речи придано вновь ее незаслуженно забытое значение. Однако обучение грамоте, т.е. первоначальному чтению и письму, каллиграфии, не упомянуто. Ничего не сказано о совершенствовании речевой деятельности. Хотя и обучение грамоте, и совершенствование речевой деятельности представлены в виде разделов программного содержания учебной дисциплины.

Разделы содержания обучения русскому языку сочетают в себе традицию, инновационную преемственность, привнесённые изменения. Причем раскрытие содержания учебной дисциплины начинается с раздела инновационной преемственности.

К разделам инновационной преемственности отнесем раздел «Виды речевой деятельности». Его содержание по сравнению с содержанием документа предшественника сохраняется. По-прежнему, реализуя это содержание, пе-

дагог формирует у школьников умения адекватного восприятия речи, умения, обеспечивающие оформление мыслей в процессе их выражения. Причем учит высказываться правильно, с соблюдением речевого этикета.

Традиционные разделы учебного предмета «Русский язык» – это раздел «Обучение грамоте» и раздел, получивший новое заглавие, но состоящий из тем, обладающих преходящим свойством. «Обучение грамоте» нацеливает педагогов на необходимость привития у детей элементарных умений в области чтения, письма, на сообщение небольшой суммы грамматико-орфографических знаний, составляющей базу для дальнейшего обогащения. Следующий раздел получает, на наш взгляд, не совсем удачный заголовок. Таким заголовком является заголовок «Систематический курс». Несмотря на различия в заголовках, ядром обучения служит языковое образование, обучение грамотному письму и развитие речи учащихся [5, с. 9–18].

Следовательно, наблюдается стремление к расширению основы, составляющей научное обоснование содержания образования, за счет психологии. Об этом свидетельствует включение раздела «Речевая деятельность». Появление этого раздела ориентирует педагогов на выработку у школьников интеллектуально-речевых действий повседневного речевого общения. Тем самым усиливается прагматическая направленность преподавания. Другая тенденция заключается в намечающемся ослаблении лингвистической составляющей научного обоснования содержания образования. Так, тема «Правописание», имеющая отдельное место в перечне лингвистических тем, сначала включается в раздел «Система языка (практическое усвоение)», а затем и вовсе в раздел «Систематический курс». Заметим, что усвоение единиц языка сопряжено с овладением языковых определений, приобретение навыков грамотного письма зависит во многом от умений применять орфографические правила. Языковое определение по своей сущности не тождественно орфографическому правилу. Третья тенденция свидетельствует о неустойчивости взглядов ученых на значение работы по развитию речи. Эта работа оценивалась в учебной

программе советской школы как сквозное направление, пронизывающее работу по грамматике, орфографии. В последующем такое свое назначение она теряет и вновь рекомендована при изучении систематического курса русского языка. Четвертая тенденция является тенденцией к развитию лингвометодического творчества. На государственном уровне разработаны лишь образовательные требования. Пути достижения этих требований зависят от конкретных предложений представителей педагогической общественности.

Процесс становления личности обширен. Он не может ограничиваться только личностными, метапредметными требованиями. Лингвистическое образование, речевое развитие расширяют названный процесс. Целесообразнее говорить о развитии личности обучающегося с позиции требований, составляющих аспекты теории личности, которые не исключают образованность, динамические преобразования.

Документом, конкретизирующим примерную программу, является авторская программа. Особенностью авторской программы становится направленность на отражение образовательной концепции (образовательного подхода) при сохранении общепринятых требований к ее составлению. А именно, здесь предлагается последовательность тем (дидактических единиц) и дозировка времени для их изучения. Учебный материал расположен по годам обучения и внутри каждого класса.

Представим краткую характеристику некоторых авторских программ по русскому языку.

Программа «Русский язык» (Т.Г. Рамзаева)

Предполагается, что в процессе усвоения элементарных языковых знаний происходит развитие логического мышления через овладение детьми приемами аналитико-синтетической деятельности. Школьники учатся находить главное, второстепенное в дидактическом материале. У них вырабатывается умение осмысленно выбирать единицы языка для оформления высказываний. Учащихся знакомят с денотатами языкового выражения, с полисемией [6].

Программа «Русский язык» (С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова)

Программа курса своей основой имеет концепцию лингвистического образования младших школьников. Целями обучения русскому языку являются: усвоение учащимися адаптированных знаний о языке, формирование умений и навыков, связанных с грамотным письмом. Помимо этого обращается внимание на развитие как устной, так и письменной речи учащихся. Обучающиеся овладевают языковой эрудицией. У них появляется языковой интерес и интерес к речевому творчеству. Данная программа построена с учетом особенностей различных видов деятельности в области языка. Это позволяет в будущем ожидать результаты, влияющие на степень владения речью [7].

Несмотря на сложившееся состояние реализации содержания обучения русскому языку, процесс поиска оптимальных, эффективных решений не закончен. В связи с подготовкой стандарта нового поколения планируется включение содержания школьного образования в этот документ.

Список литературы

1. Программа средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1–4 классы одиннадцатилетней школы) / Отв. редактор Л.С. Зайцева. – М.: Просвещение, 1988. – С. 3–46.
2. Юртаев С.В. Языковое образование и речевое развитие младших школьников. 3-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 232 с.
3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть 1. Начальное общее образование. Основное общее образование // Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – С. 4–63.
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/197127> (дата обращения: 10.09.2017).
5. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 4-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 2010. – С. 9–18.
6. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Программа для общеобразовательных учреждений / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2010. – 47 с.
7. Иванов С.В. Программа, планирование, контроль: 1–4 классы / С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, А.О. Евдокимова. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 384 с.