



УДК 378.147

**А. В. БОБРЯКОВ
А. В. ЗУЕВ
А. А. КАБАНОВ
Б. КАТАЛИНИЧ
С. М. СТАЖКОВ
В. Ф. ФИЛАРЕТОВ
В. Г. ХОМЧЕНКО**

Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт»,
г. Москва

Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток

Институт автоматизации и процессов управления ДВО РАН,
г. Владивосток

Севастопольский государственный университет,
г. Севастополь

Венский технический университет,
г. Вена, Австрия

ДАААМ International,
г. Вена, Австрия

Балтийский государственный технический
университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова,
г. Санкт-Петербург

Омский государственный технический университет,
г. Омск

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА, МЕХАТРОНИКЕ И РОБОТОТЕХНИКЕ В РАМКАХ МЕЖУНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУЧНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ «СИНЕРГИЯ»

В статье описаны особенности, основные принципы построения и опыт успешного использования в рамках междуниверситетской научно-образовательной сети «Синергия» электронного образовательного ресурса по теории автоматического управления, предназначенного для подготовки инженерных кадров различных уровней в области автоматизации производства, робототехники и других мехатронных систем. В отличие от существующих электронных и традиционных учебников созданный новый образовательный ресурс помимо удобно сформированного теоретического материала учебной дисциплины содержит большое количество демонстрационных примеров в виде анимационных и видеороликов, обеспечивающих пояснение конкретного применения получаемых теоретических знаний в области их практического использования.

Ключевые слова: дистанционное инженерное образование, электронный образовательный ресурс, новый метод обучения, теория автоматического управления.

1. Описание предпосылок и основного подхода к созданию и использованию электронного образовательного ресурса, построенного на осно-

ве информационных компьютерных технологий. В настоящее время в мире происходит переход к быстро развивающемуся постиндустриальному

обществу, ориентированному на непрерывно обновляемое высокопроизводительное инновационное производство с широким применением интеллектуальных информационных, роботизированных и мехатронных систем [1, 2]. Эффективное использование этих сложных систем и устройств требует новых подходов к подготовке современных инженеров и создания новых способов обучения (усвоения материала) с использованием современных возможностей и информационно-коммуникационных технологий [3]. При этом важной задачей является не только традиционное чтение лекций и проведение лабораторных работ по соответствующим дисциплинам, но и формирование у студентов реальных навыков, умений, а в итоге — компетенций для активного решения производственных задач, связанных с освоением новых интеллектуальных технологий и с созданием производственных комплексов, в которых пока еще сложно взаимодействуют и стыкуются программные и аппаратные мехатронные средства различных производителей. При этом объем и разносторонность знаний, требуемых специалисту мехатронике, в силу специфики его работы постоянно возрастают.

Опыт показывает, что успешное формирование у студентов качественных навыков, умений и компетенций по специальности обеспечивается не только и не столько прочным освоением ими теоретического материала. Очень важно при изучении теории сразу же обеспечить привязку получаемых знаний к их практическому использованию. Но особенно полезно в процессе получения теоретических знаний показать их использование на практике, а еще лучше при решении реальных практических проблем, возникших в процессе выполнения и успешной реализации конкретных научно-внедренческих производственных проектов. При указанном методическом построении и изложении изучаемого курса у студентов, наблюдающих за результатами практического использования и понимающих важность даже не всегда «увлекательного» материала появляется заинтересованность, которая существенно усиливает и ускоряет процесс усвоения и закрепления новой теоретической информации, четко привязанной к практической реализации.

Однако успешно реализовать указанное гармоничное соединение теории и практики на основе только традиционных форм, методов и средств обучения, весьма затруднительно. В связи с этим требуется создавать новые подходы к построению и организации образовательного процесса, в которых бы успешно использовались непрерывно расширяющиеся возможности современных электронных технологий.

Но существующие в настоящее время методы создания электронных образовательных ресурсов в основном ориентированы только на простое представление обычных лекционных и контрольных материалов в электронном виде. Очевидно, что такие электронные учебные ресурсы, а также традиционные учебники не способны реализовать указанный выше подход на практике. Поэтому возникает необходимость создания новых способов формирования у студентов требуемых теоретических знаний, навыков, умений и компетенций по выбранным ими специальностям, в том числе и с использованием постоянно расширяющихся возможностей, которые уже сейчас предоставляют современные компьютерные информационные технологии и Интернет.

Ниже на примере построения курса «Теория автоматического управления» (ТАУ), лежащего в основе подготовки специалистов в области любой автоматизации, робототехники и мехатроники, показаны возможности и особенности создания (на русском и английском языках) электронного образовательного ресурса (ЭОР), снабженного большим количеством демонстрационных примеров и материалов, включающих видеоролики, иллюстрирующие практическую направленность и практическое использование изучаемого теоретического материала. То есть созданный ЭОР включает в себя теоретическую и практическую составляющие, а также элементы реального практического проектирования автоматических мехатронных систем и устройств. Этот ресурс является составной частью международной междууниверситетской научно-образовательной сети «Синергия», доступной для широкого использования ее возможностей в образовательном процессе при подготовке исследователей и инженерных кадров различных уровней в области автоматизации производства, интеллектуальной робототехники и мехатроники.

Ниже описаны основные принципы, а также особенности эффективного построения и использования курса ТАУ, размещенного в сети «Синергия». На его основе в этой сети создаются аналогичные ресурсы по другим дисциплинам указанного выше направления.

2. Структура и управляющие элементы электронного образовательного ресурса. Созданный ЭОР реализован в виде отдельного интернет сайта на языке программирования PHP. Основной особенностью построения его архитектуры является модульный принцип, позволяющий обеспечивать свободную и легкую расширяемость, модернизацию и обновляемость формируемого материала, высокую интерактивность и возможность удобного распространения через компьютерные сети. Модули ЭОР могут варьироваться в зависимости от требуемого объема его различных частей и последовательности представления излагаемого теоретического и иллюстративного материала, включая демонстрационные фильмы и ролики. Это позволяет преподавателю выбирать оптимальную структуру и объем курса с учетом специфики учебных планов и программ конкретных специальностей университетов, входящих в сеть.

Технические особенности ЭОР позволяют обеспечить:

1. Широкое использование мультимедиа средств: графических изображений, фотографий, аудиозаписей, учебных видеосюжетов и др. для всестороннего и наглядного пояснения каждой изучаемой темы.

2. Двухязычное представление (изложение) учебного и демонстрационного материала на русском и английском языках, что очень важно не только для изучения самой дисциплины, но и предметной иностранной терминологии с четкой привязкой к конкретным понятиям, учитывающим специфику курса. Очень важным является и то, что все тексты озвучивают профессиональные дикторы — носители языка. При этом в процессе обучения преподаватель имеет возможность озвучивать излагаемый материал самостоятельно, постоянно оценивая степень усвоения материала конкретной аудиторией слушателей.

3. Использование виртуальных лабораторных практикумов, моделирующих работу реальных

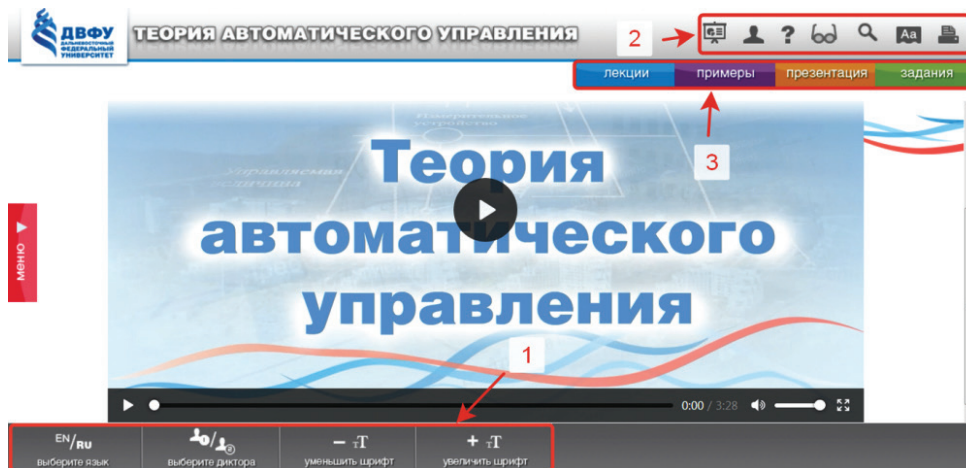


Рис. 1. Стартовая страница ЭОР по курсу ТАУ

регуляторов для различных мехатронных и робототехнических систем.

4. Применение двух/трехмерных статических и динамических демонстрационных моделей конкретных (различных) робототехнических и мехатронных объектов.

5. Звуковое сопровождение излагаемого материала, которое создает эффект присутствия обучающихся в местах проведения экспериментов и натурных испытаний или создает благоприятный фон для соответствующей настройки слушателей.

6. Усиление и ускорение процесса усвоения теоретического материала за счет различной анимации, а также адаптивных настроек и подстроек размеров шрифтов, цветопередачи и т.п.

На рис. 1 приведен общий вид стартовой страницы ЭОР по курсу ТАУ.

На этом рисунке показаны основные элементы управления электронным ресурсом (обведены красными прямоугольниками). На элементе управления 1 пользователь имеет возможность выбрать язык представления материала (русский или английский), тембр голоса лектора, а также увеличить или уменьшить шрифт выводимого на экран текста. На верхнем элементе управления 2 представлены справочная информация об ЭОР, поиск, глоссарий, а также предусмотрен доступ в раздел технической помощи. Здесь же слабовидящие пользователи ЭОР могут включить контрастный режим отображения материала.

Опыт использования ЭОР по курсу ТАУ в сети «Синергия» показал, что созданная структура интерфейса является удобной в эксплуатации и по запросу пользователей позволяет обеспечить быстрый доступ к различным разделам уже изученного материала. При этом изучение курса по желанию обучающихся может происходить на русском или английском языках, что позволяет студентам одновременно изучить соответствующую техническую терминологию, используемую в области автоматического управления.

3. Описание содержательной части ресурса. Содержательная часть ЭОР (см. элемент 3 на рис. 1) разделена на 4 базовых блока: «Лекции», «Примеры», «Презентация» и «Задания». В блоке «Лекции» приведены текстовые материалы лекций по ТАУ. В текущую версию ЭОР включены три основных раздела современной теории управления:

1. *Теория линейных систем автоматического управления (САУ):*

- основы построения САУ;
- их обобщенное математическое описание и классификация;
- передаточные функции и структурные схемы автоматических систем;
- частотные характеристики САУ;
- виды и свойства элементарных звеньев САУ;
- процессы в управляемых системах;
- методы исследования устойчивости САУ;
- оценка качества процессов управления;
- корректирующие устройства САУ;
- различные методы синтеза корректирующих устройств с использованием логарифмических амплитудных и фазовых частотных характеристик;
- корректирующие устройства по внешнему воздействию, инвариантность систем.

2. Теория нелинейных САУ:

- нелинейные характеристики САУ;
- методы исследования их устойчивости;
- метод фазового пространства для исследования свойств нелинейных систем;
- приближенный метод исследования нелинейных систем с использованием метода гармонической линеаризации;
- подход к проектированию нелинейных систем с использованием метода исследования устойчивости Ляпунова;

3. Теория синтеза оптимальных САУ:

- понятие об оптимальном управлении; сведения из вариационного исчисления;
- задачи на условный экстремум; синтез оптимальных систем с помощью вариационного исчисления;
- принцип максимума в теории оптимальных систем;
- метод динамического программирования.

На рис. 2 показан общий вид раздела «Лекции». Используя вкладку «Меню» (см. элемент 1 на рис. 2), пользователь может выбрать изучаемую часть лекций, а также соответствующий раздел этой части. С помощью элемента 2 осуществляется включение диктора.

Как уже отмечалось выше, основной особенностью и преимуществом созданного ЭОР по сравнению с существующими учебниками и электронными изданиями является использование большого количества демонстрационных примеров и материалов, иллюстрирующих реализацию изучаемого теоретического материала на практике. Эти материалы

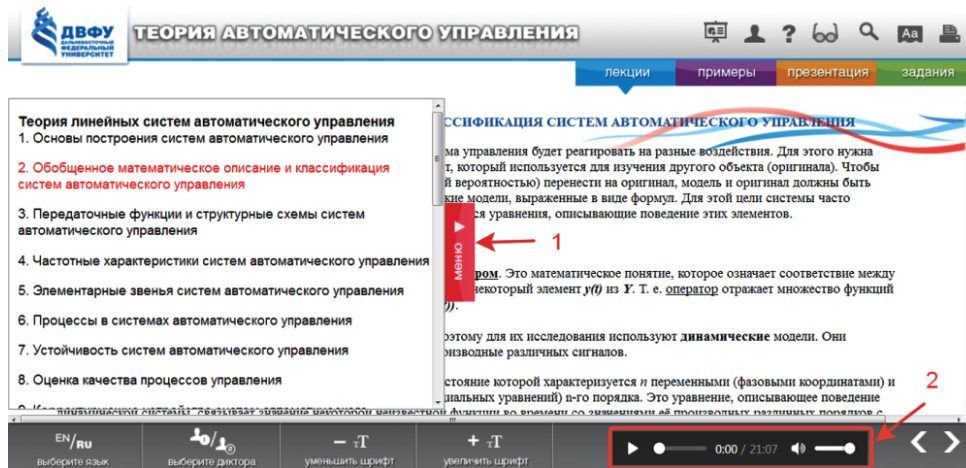


Рис. 2. Общий вид блока ЭОР «Лекции»

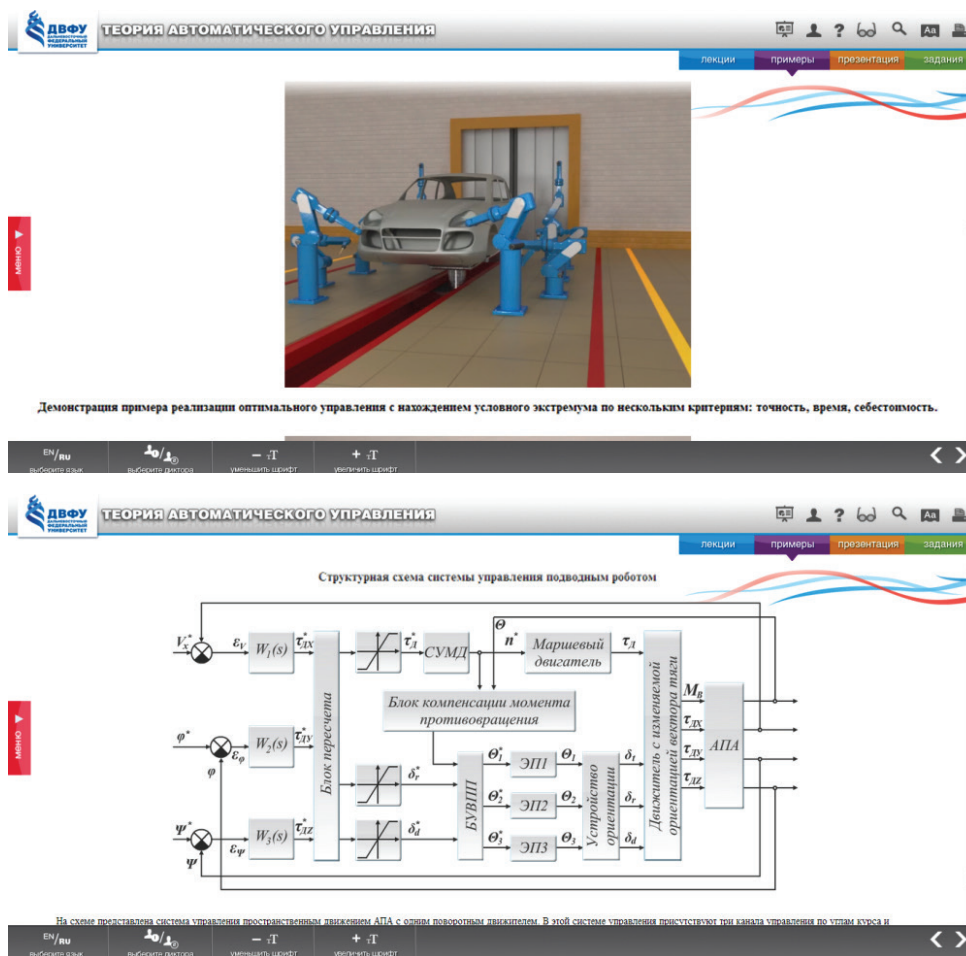


Рис. 3. Пример реализации блока ЭОР «Примеры»

размещены в базовом блоке «Примеры» (рис. 3), в котором реализована виртуальная среда, позволяющая пользователю обрести практические навыки анализа и синтеза систем управления различными техническими объектами, предусмотренные учебной программой.

Кроме примеров реализации типовых САУ ЭОР содержит примеры создания и внедрения высококачественных адаптивных и робастных систем управления для многозвенных манипуляторов, подводных аппаратов и других робототехнических и мехатронных объектов. Методы синтеза этих

систем опубликованы в ведущих научных журналах в России и за рубежом [4–8], а также защищены многочисленными патентами на изобретения и свидетельствами на программное обеспечение.

Иллюстративный материал для каждой лекции расположен в блоке ЭОР «Презентации» (рис. 4). Этот материал используется преподавателями при чтении аудиторных лекций, а студентами — при изучении курса и при подготовке к экзаменам.

После изучения каждой лекции студенту предлагается пройти тест, а также решить ряд задач разной степени сложности для определения уровня

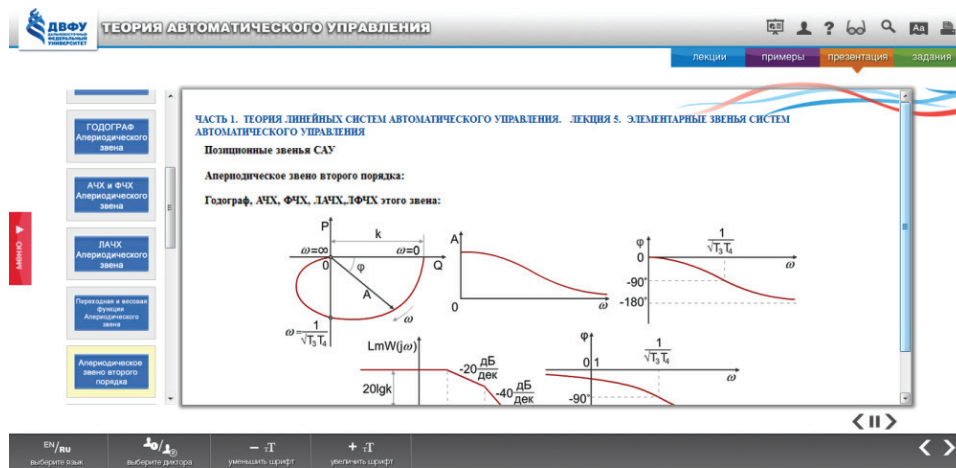


Рис. 4. Пример реализации блока ЭОР «Презентации»

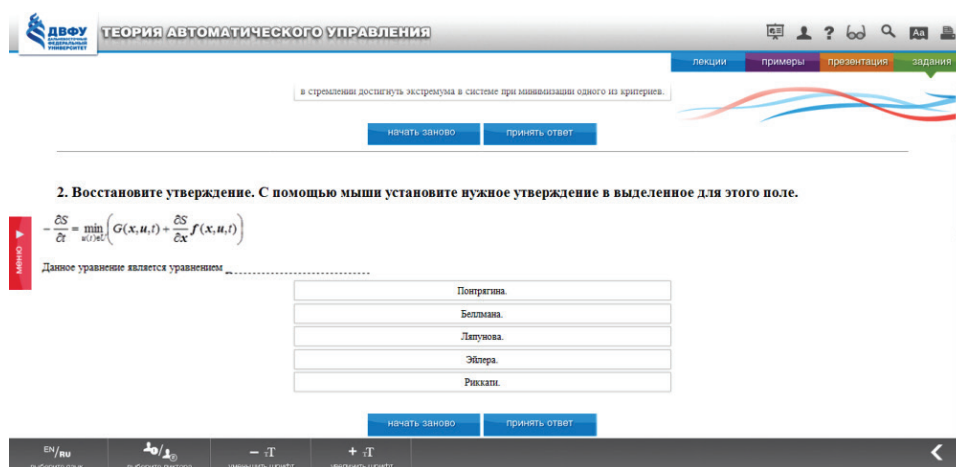


Рис. 5. Пример реализации блока ЭОР «Задания»

усвоения изученного материала. Эта процедура производится с помощью блока «Задания» ЭОР (рис. 5), в котором представлены различные контрольные тесты.

Указанный блок позволяет быстро и эффективно оценить уровень усвоения изучаемого материала.

В целом описанный ЭОР содержит полную совокупность современных электронных средств и учебных материалов по курсу ТАУ. Отличительной особенностью этого курса является глубокая и структурированная компиляция лекционного материала, содержащего основные базовые понятия и подходы к анализу и проектированию различных систем автоматического управления с детализированной практической и лабораторной работой студентов на современном лабораторном и промышленном оборудовании сети «Синергия», а также с использованием высококачественных виртуальных лабораторных практикумов.

Опыт использования созданного ЭОР в рамках дистанционного преподавания ТАУ для студентов университетов сети «Синергия» показал эффективность предложенного нового подхода к представлению теоретического учебного материала в рамках электронных образовательных ресурсов. Результаты четырехлетнего использования ЭОР показали повышенный интерес и успешное освоение слушателями изучаемого ими сложного теоретического

материала. При этом у студентов наблюдался существенный рост компетенций и навыков использования этого материала на практике.

Заключение. В статье описан принцип построения, а также основные особенности успешной реализации универсального ЭОР по курсу ТАУ в рамках междуниверситетской научно-образовательной сети «Синергия».

Создание и использование таких ЭОР (особенно при обучении студентов инженерных специальностей), включающих постоянно обновляемую информацию, в сочетании с наглядным практическим применением полученных знаний на большом количестве реальных примеров, позволит готовить компетентных специалистов для активного решения производственных задач, связанных с созданием и освоением новых интеллектуальных технологий современного автоматизированного производства.

Библиографический список

1. Lasi H., Kemper H., Fettke P., Feld T., Hoffmann M. Industry 4.0 // Business & Information Systems Engineering. 2014. Vol. 6. Issue 4. P. 239–242. DOI: 10.1007/s12599-014-0334-4.
2. Drath R., Horch A. Industrie 4.0: Hit or Hype? // IEEE Industrial Electronics Magazine. 2014. Vol. 8. Issue 2. P. 56–58. DOI: 10.1109/MIE.2014.2312079.
3. Hartmann E., Bovenschulte M. Skills Needs Analysis for «Industry 4.0». Based on Roadmaps for Smart Systems // In:

SKOLKOVO, ILO (eds.) Moscow: Moscow School of Management, 2013. P. 24–36.

4. Зуев А. В., Филаретов В. Ф. Особенности создания комбинированных позиционно-силовых систем управления манипуляторами // Известия РАН. Теория и системы управления. 2009. № 1. С. 154–162.

5. Филаретов В. Ф., Юхимец Д. А. Способ формирования программного управления скоростным режимом движения подводных аппаратов по произвольным пространственным траекториям с заданной динамической точностью // Известия РАН. Теория и системы управления. 2011. № 4. С. 167–176.

6. Филаретов В. Ф., Губанков А. С. Синтез адаптивных систем управления, настраиваемых по амплитудным частотным характеристикам объектов с переменными параметрами // Мехатроника, автоматизация, управление. 2010. № 1. С. 15–21.

7. Филаретов В. Ф., Юхимец Д. А., Мурсалимов Э. Ш. Информационно-управляющая система для мобильных роботов // Автометрия. 2015. Т. 51, № 5. С. 92–100.

8. Филаретов В. Ф., Юхимец Д. А. Особенности синтеза высокоточных систем управления скоростным движением и стабилизацией подводных аппаратов в пространстве. Владивосток: Дальнаука, 2016. 399 с. ISBN 978-5-8044-1577-9.

БОБРЯКОВ Александр Владимирович, доктор технических наук, доцент (Россия), заведующий кафедрой управления и информатики Национального исследовательского университета «МЭИ».

Адрес для переписки: avbob@mail.ru

ЗУЕВ Александр Валерьевич, кандидат технических наук, доцент кафедры автоматизации и управления Дальневосточного федерального университета; младший научный сотрудник Института автоматизации и процессов управления ДВО РАН.

Адрес для переписки: zuev@dvo.ru

КАБАНОВ Алексей Александрович, кандидат технических наук, доцент (Россия), заведующий кафедрой информатики и управления в технических системах Севастопольского государственного университета.

Адрес для переписки: patronne@mail.ru

БРАНКО Каталинч, профессор, профессор Венского технического университета; президент DAAAM International.

Адрес для переписки: branko.katalinic@tuwien.ac.at
СТАЖКОВ Сергей Михайлович, доктор технических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой системы приводов, мехатроники и робототехники Балтийского государственного технического университета «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова.

Адрес для переписки: stazhkov@mail.ru

ФИЛАРЕТОВ Владимир Федорович, доктор технических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой автоматизации и управления Дальневосточного федерального университета; заведующий лабораторией робототехнических систем Института автоматизации и процессов управления ДВО РАН.

Адрес для переписки: filaretov@inbox.ru

ХОМЧЕНКО Василий Герасимович, доктор технических наук, профессор (Россия), профессор кафедры автоматизации и робототехники Омского государственного технического университета.

Адрес для переписки: v_khomchenko@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.05.2017 г.

© А. В. Бобряков, А. В. Зуев, А. А. Кабанов, Б. Каталинч, С. М. Стажков, В. Ф. Филаретов, В. Г. Хомченко

Книжная полка

Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология : учеб. / В. П. Глухов. – М. : Юрайт, 2017. – 264 с. – ISBN 978-5-534-01037-4.

В учебнике представлен подробный обзор основных научных концепций современной отечественной дефектологии. Изложена история возникновения и развития дефектологии, представлены важнейшие теоретические положения данной науки; отдельный раздел книги посвящен клинко-биологическим и нейропсихологическим основам теории и практики специальной педагогики и психологии. Полно и всесторонне рассмотрены ключевые вопросы организации психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, организации и предметного содержания коррекционного обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, в частности, интегрированного обучения детей с ОВЗ в учреждениях инклюзивного образования. Книга поможет будущим педагогам-психологам в проведении психолого-педагогической работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями. В обучающий комплекс также входит учебное пособие «Специальная педагогика и специальная психология. Практикум».

Загвязинский, В. И. Социальная педагогика : учеб. / В. И. Загвязинский, О. А. Селиванова. – М. : Юрайт, 2017. – 450 с. – ISBN 978-5-534-01310-8.

В учебнике рассматриваются основные категории и функции социально-педагогической деятельности, принципы, методы и основные этапы социально-педагогического исследования. Охарактеризованы различные концепции и подходы к осуществлению профессиональной деятельности в разных сферах и отраслях, дано описание характеристики социально-педагогических технологий и специфики профессионального взаимодействия социального педагога с различными категориями клиентов. Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов вузов, осваивающих педагогические, социально-педагогические профессии, для преподавателей, а также для всех интересующихся проблемами социальной педагогики.

АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ КОНСТРУКЦИЙ В ПРОГРАММНОМ КОМПЛЕКСЕ WINMACHINE

В настоящее время сфера образования претерпевает значительные изменения. Идет повсеместное внедрение новых методов и средств в процесс обучения. Больше внимания уделяется самостоятельной работе студентов, поэтому актуальными задачами для преподавателей становится развитие творческих способностей, самостоятельности и креативного мышления. Задачей исследования является необходимость донести информацию о типичных ошибках, совершаемых при конструировании различных бытовых и промышленных конструкций в программном комплексе WinMachine. Цель работы — помочь преподавателям в подготовке студентов к олимпиадам, а также в помощь активным, заинтересованным в повышении своего уровня знаний студентам для самообучения. Авторы представляют анализ систематизированных ошибок, совершаемых участниками региональных и всероссийских олимпиад по инженерному анализу, проходящих на базе Омского государственного технического университета, и анализируют итоги студенческих работ за несколько лет. В работе рассмотрены типичные ошибки, причины их возникновения и способы устранения.

Ключевые слова: мотивация студентов, олимпиады, учебный процесс, инженерный анализ, конструирование, конечно-элементный анализ.

На сегодняшний день сфера образования претерпевает значительные изменения. Они характеризуются не только внедрением новых методов и средств. Вебинары и онлайн трансляции лекций, лабораторные работы, выполняемые с использованием технологий удаленного доступа — все эти технические новшества ведут к соответственному изменению методик преподавания и смещению акцента с обучения, по принципу передачи знаний от педагога к ученику, в сторону самостоятельного обучения.

Таким образом, осуществляется переход от традиционных моделей обучения к самообучению и обучению, которое продолжается всю жизнь. Это связано с тем, что темпы развития информационных средств и технологий не оставляют специалисту в будущем шансов на существование без постоянного пополнения того багажа знаний, которые он получил в стенах вуза.

Соответственно, основной задачей педагога вместо передачи знаний становится передача навыка к самообучению и интереса к процессу образования в целом [1, 2]. К тому же появление инновационных сфер деятельности и изменение принципов проектирования и производства за счет средств автоматизации приводят к тому, что от специалистов требуется умение принимать нестандартные решения, находить нужную информацию в общем информационном потоке и применять её на практике. Соответственно, важной составляющей процесса

обучения становится развитие творческих способностей, самостоятельности и креативного мышления.

Важным этапом в развитии таких важных навыков являются студенческие олимпиады. Решение поставленной творческой задачи стимулирует потребность ставить перед собой задачи и решать их, анализировать результаты и вносить элементы новизны, ориентируясь на свои знания и умения.

Ежегодно на базе Омского государственного технического университета проходит региональный и всероссийский этапы студенческих олимпиад по инженерному анализу, в которых участвуют студенты и магистранты из местных вузов и из вузов других городов [3, 4]. В качестве задания, участники олимпиады получают примерный вид конструкции, которую надо построить в АРМ WinMachine и исследовать при заданных условиях нагружения. Зачастую конструкция представлена только фотографией с габаритными размерами, и тогда участникам необходимо самостоятельно создать модель со всеми упрощениями и допущениями, присущими данному программному комплексу.

WinMachine является пакетом инженерного анализа, а в основе модулей Structure 3D и Studio лежит метод конечных элементов [5–7]. Сама специфика метода, ограниченная мощность компьютеров и функционал программного продукта накладывают определенные требования к разрабатываемой модели, которая зачастую является только расчетной

схемой реального объекта и очень далека от его фотографического изображения.

Поскольку в олимпиадах участвуют в основном студенты, опыта проектирования реальных конструкций у них мало [2]. Отсюда и вытекают основные совершаемые ошибки, на которых и хотелось бы остановить свое внимание более подробно. К таким ошибкам относятся:

- отсутствие разбиения конструкции на конечные элементы;
- отсутствие контроля массы конструкции;
- неправильно заданное нагружение;
- выбор неподходящих толщин для пластин в конструкциях;
- некорректный выбор материала;
- неправильно заданное закрепление конструкции.

Подчеркнем, что указанные ошибки относятся к работам, которые получили более-менее приемлемый результат, т.е. владение программой WinMachine у этих студентов на достаточно высоком уровне. Ошибки в работах, которые даже не дошли до этапа расчёта, соответственно, в статье не обсуждаются.

Первая типичная ошибка заключается в том, что зачастую созданную конструкцию дополнительно не разбивают на конечные элементы. Поскольку APM WinMachine использует в своей основе метод конечно-элементного анализа, заключающегося в сравнении характеристик (деформация, перемещение, напряжение) в узлах сетки конечных элементов, которыми являются простейшие геометрические плоские и объёмные фигуры (треугольники, тетраэдры и т.д.), то, соответственно, создание конструкции из стержней и пластин без их дополнительного разбиения сказывается на правильности расчетов. Сам принцип анализа при наложении сетки конечных элементов на конструкцию заключается в том, чтобы конструкция была закреплена в пространстве и имела свободные узлы, в которых разрешены перемещения, неизбежно возникающие в результате деформаций. Так как проектными моделями являются, как правило, достаточно сложные

пространственные конструкции, имеющие достаточное количество степеней свободы, то картина деформаций, напряжений и перемещений будет отражаться в любом случае, но об ее правильности и возможности использовать результаты такого анализа для проектного решения невозможно.

Надо помнить, что сама суть метода заключается в наложении на созданную конструкцию сетки конечных элементов, и особенно надо об этом помнить, когда конструкция состоит из стержневых элементов и проектируется полностью в модуле Structure 3D. Если в модуле Studio без наложения сетки конечных элементов нельзя перейти к этапу анализа, то в Structure 3D пользователь сам решает вопрос о разбиении построенной конструкции и создании дополнительных узлов. Разница в картах напряжений конструкции с разбиением и без разбиения показана на рис. 1, 2.

Вторая типичная ошибка заключается в том, что зачастую не проверяются показатели по массе. Анализ конструкции и оптимизация ее параметров — это сложный процесс, но подбор рациональных материалов и параметров используемого сортамента (трубы, швеллера, листовая материал) уже позволяет получить массовые характеристики конструкции в пределах допустимых норм и разумных значений. Часто в работах такой параметр, как масса конструкции по какой-то причине ускользает от внимания разработчика. И при выполнении всех требований, указанных в задании, бытовой объект (остановка, шатёр, гараж) имеет запредельные значения по весу. Это и понятно, что студент всецело погружён в свои расчеты, но при этом оказывается совершенно оторван от действительности. Кстати, именно этот факт послужил появлению нового критерия по массе при оценке работ и теперь указывается в задании. Это позволило несколько снизить процент работ с этим промахом.

Ошибка третья — неправильно нагруженная конструкция. Эта ошибка — прямое следствие отсутствия практического навыка. Порой очевидные вещи для специалиста с опытом являются не столь очевидными для учащегося. Например, студентами

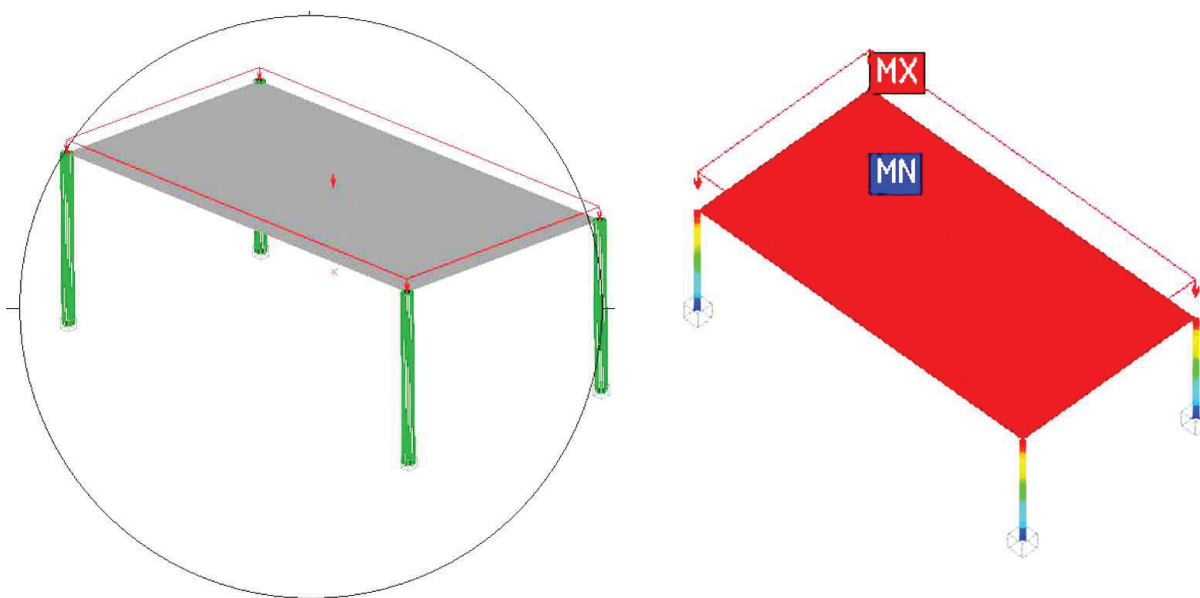


Рис. 1. Пример конструкции и фрагмент карты перемещений при статическом расчете конструкции без разбиения на дополнительные конечные элементы

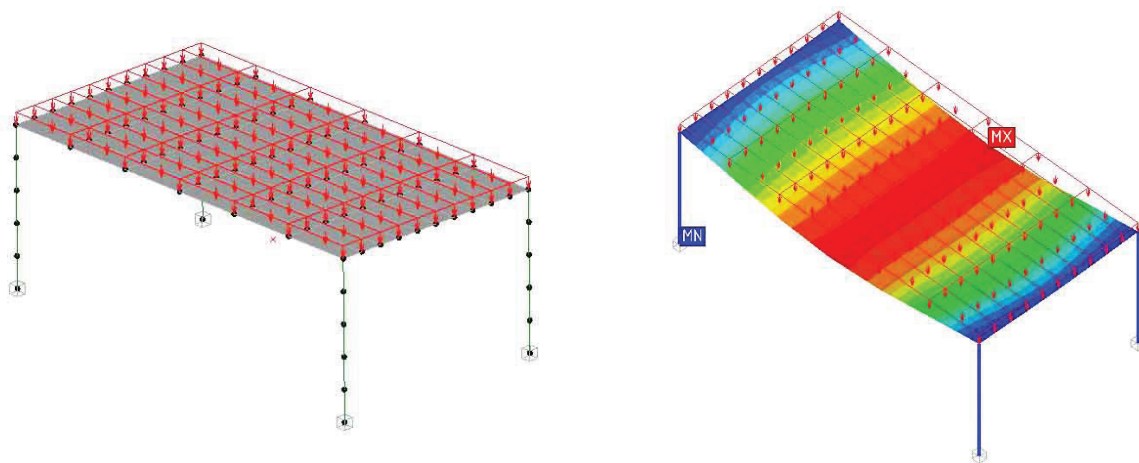


Рис. 2. Пример конструкции и фрагмент карты перемещений при статическом расчете конструкции с разбиением на дополнительные конечные элементы

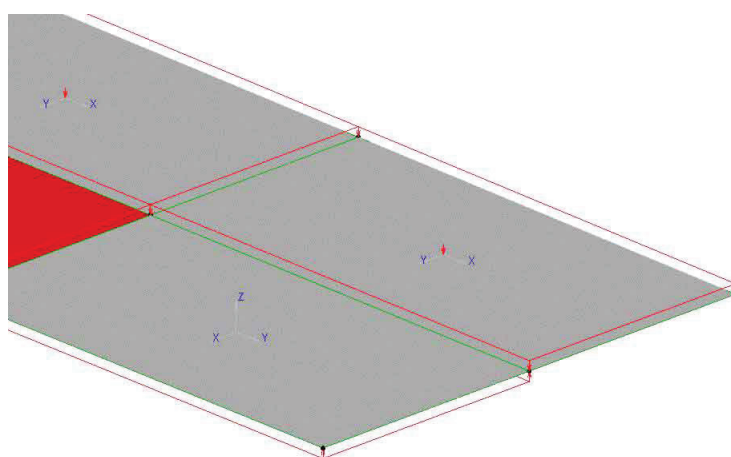


Рис. 3. Пример приложения разнонаправленной нагрузки на пластину

прикладывается снеговая нагрузка на боковые вертикальные поверхности конструкции, хотя это бессмысленно. Не редко встречается путаница с распределённой и сосредоточенной нагрузкой, бывают варианты приложения нагрузки весьма комичным способом, например, вес человека, сидящего на лавочке (сиденьи), направлен снизу вверх. Причем это не единичный случай. Чтобы избежать этого, перед наложением распределенной нагрузки на пластины необходимо проверить ориентацию Z векторов нормалей пластин. У каждой пластины есть своя локальная система координат и ее положение можно изменять с помощью инвертирования через панель «Свойства». На рис. 3 можно увидеть, что, хотя поверхность затянута одинаковыми пластинами, нагрузка может быть приложена в противоположных направлениях.

Обратим внимание на еще одну ошибку — выбор неподходящих толщин для пластин в конструкциях. Многие конструкции зашиваются пластинами от ветра и осадков сверху и сбоку либо пластина выполняет роль основания, проще говоря, пола. И тут неоднократно приходилось сталкиваться со следующим: толщина подбирается таким образом, что спроектированную конструкцию называть работоспособной вряд ли можно. Например, выбирается основание 100 мм, при том что на это основание не приложена какая-либо нагрузка. Или

другой крайний случай, когда пластина выбирается толщиной 1 мм. Как уже указывалось при разборе второй ошибки, студент оторван от реальности. Выбрав соответствующий профиль и толщины пластин, надо максимально критически оценить, а насколько же предложенный вариант жизнеспособен?

Следующая, на наш взгляд, заслуживающая внимание ошибка — неправильный выбор материала для элементов (стержни и пластины) создаваемой конструкции. И хотя эта ошибка не носит такой массовый характер, как указанные выше, все же в работах она встречается. Часто в качестве материала выбирается высоколегированная сталь, и конструкция по картам напряжений и деформаций, действительно, отвечает критериям работоспособности. Но от внимания разработчика ускользает тот факт, что стоимость такой конструкции будет запредельная.

Укажем еще одну типичную ошибку — неправильно заданные закрепления. Складывается тревожное ощущение, что для студента-проектировщика шарнирное закрепление и жесткая заделка — это одно и то же. Случается, что вся расчетная работа выполнена на достаточно высоком уровне: оригинальная по своей форме проектная конструкция, анализ и выбор оптимальных поперечных сечений стержней, усиление прочности и жесткости за счет

дополнительных элементов после предварительного расчета. И получается, что весь результат сходит на нет из-за неверно заданного закрепления.

Кроме уже рассмотренных ошибок хотелось бы ещё уделить немного внимания отчетам, предлагаемым к проверке. К сожалению, подробный и содержательный отчет встречается крайне редко. Увы, орфографические ошибки в работах тоже не редкость. Все отчеты, которые приходилось проверять, условно можно разделить на две группы: очень краткий или слишком большой. Отчеты первой группы, как правило, содержат перепечатанный текст задания и краткий результат, например, вывод о том, что коэффициент устойчивости конструкции соответствует заданию. Формально вывод в отчете есть, но то, что, по заданию, он должен быть не менее 2, а в работе получился 20, т.е. завышен в несколько десятков раз, ускользает от внимания. Таким образом, в работе отсутствуют оценка и анализ полученных результатов, вероятно, из-за недопонимания того, что было сделано. WinMachine является всего лишь инструментом, и результаты представляются в виде таблиц, цветовых карт и шкал, соответственно, анализ полученных данных зависит от опыта и знаний пользователя. Только он может оценить и сделать выводы о правильности модели и проведенного расчета, внести, если считает нужным, коррективы.

Отчеты второй группы содержат огромное количество чертежей и данных (например, по точкам или по профилям), получаемых автоматически. Эта информация является вспомогательной, к решению поставленной задачи практически не имеет отношения. Отчёт в результате получается перегружен ненужной информацией, и определить реальные результаты — сложно.

Отметим, что, в соответствии с ФГОС [8], область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включает: теоретические и научно-исследовательские работы, решение задач динамики, прочности, устойчивости, рациональной оптимизации, долговечности, ресурса, живучести, надежности и безопасности машин, конструкций и т.д., применение информационных технологий, современных систем компьютерной математики, технологий конечно-элементного анализа, наукоемких компьютерных технологий. Т.е. полученные теоретические знания выпускник должен уметь применять для расчета и проектирования реальных конструкций, используя при этом современные программные продукты автоматизации проектирования, например, APM WinMachine [9]. Как отмечается многими авторами [2, 10, 11], участие в различных конкурсах и студенческих олимпиадах как раз и позволяют получить эти важные практические навыки, создать возможные предпосылки для ориентации на развитие осознанности и нацеленность на перспективу в процессе обучения. А проведенный в статье обзор ошибок нацелен на то, чтоб повысить уровень выпускников и помочь преподавателю в своих занятиях сделать акцент на важном моменте — соединении навыков работы с программным продуктом с реальными практическими навыками моделирования и конструирования.

WinMachine — всего лишь инструмент, программа позволяет решать довольно-таки большой круг разноплановых задач [9], а исполнитель — это проектировщик с определенным набором знаний, которые компьютер помогает реализовать. Важно

помнить о том, что какие-то действия программа позволяет сделать формально, но при расчете уже получатся ошибки. Таким образом, можно заключить, что грамотное представление полученных данных, анализ результатов, оптимизация полученных значений для многих тоже является проблемой наряду с указанными выше ошибками.

В заключение хочется отметить, что анализ указанных типичных ошибок позволяет выявить причины. Основные проблемы, на наш взгляд, заключаются в следующем: дефицит узконаправленной литературы; большой объём информации, который должны освоить студенты для получения навыков работы с программным продуктом и самостоятельного конструкторского проектирования, и, наконец, самое главное — малый объем, а порой и вовсе отсутствие аудиторных занятий, направленных на решение творческих, междисциплинарных, не шаблонных задач.

Библиографический список

1. Лызь Н. А. Способы воспитательного влияния и риски их реализации // Педагогика. 2016. № 2. С. 32–39.
2. Рогожкина Е. М. Опыт организации предметных олимпиад в военных вузах // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. Т. 52, № 4. С. 204–207. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-organizatsii-predmetnyh-olimpiad-v-voennyh-vuzah> (дата обращения: 22.05.2017).
3. Батенькина О. В., Шамец С. П. О внедрении информационных технологий в учебный процесс // Омский научный вестник. Сер. Приборы, машины и технологии. 2010. № 1 (87). С. 233–235.
4. Зюзько И. В., Князева М. С., Шамец С. П. Всероссийские студенческие олимпиады в ОмГТУ // Омский научный вестник. Сер. Приборы, машины и технологии. 2011. № 1 (97). С. 195–197.
5. Замрий А. А. Проектирование и расчёт методом конечных элементов в среде APM Structure3D. М.: АПМ, 2010. 376 с. ISBN 5-901346-06-8.
6. Зенкевич О. К. Метод конечных элементов в технике: пер. с англ. / под ред. Б. Е. Победри. М.: Мир, 1975. 541 с.
7. Шелофаст В. В. Основы проектирования машин. М.: АПМ, 2005. 472 с. ISBN 5-901346-05-1.
8. Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 04.05.2017).
9. АПМ. Оптимальные решения в строительстве и машиностроении. URL: <http://arm.ru> (дата обращения: 20.05.2017).
10. Ахадова Г. И. Организация олимпиад по основным дисциплинам, изучаемым на младших курсах высших учебных заведений // Молодой учёный. 2016. № 11 (115). С. 1413–1415.
11. Джурицкий А. Н. Актуальные проблемы развития и качества высшего образования в России // Преподаватель. XXI век. 2016. № 1. С. 9–19. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-razvitiya-i-kachestva-vysshego-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 22.05.2017).

ФЕДОРОВА Мария Александровна, кандидат технических наук, доцент (Россия), доцент кафедры «Машиноведение».

Адрес для переписки: marija_af@mail.ru

ОДИНЕЦ Мария Николаевна, кандидат технических наук, доцент (Россия), доцент кафедры «Инженерная геометрия и САПР».

Адрес для переписки: aomn@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.05.2017 г.

© М. А. Федорова, М. Н. Одинец

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены вопросы влияния физической культуры на уровень физической подготовленности студентов. Применение разработанных педагогических воздействий на занятиях физической культурой способствуют развитию уровня физической подготовленности. Проведено тестирование физической подготовленности у студентов, позволившее определить ее уровень. В статье представлены результаты анкетирования по выявлению значимости физической культуры и спорта в жизни студентов.

Ключевые слова: спорт, анкетирование, физическая культура, студенты, значимость в жизнедеятельности.

Бесплодность давней и, по сути, непрекращающейся до сегодняшнего дня дискуссии относительно содержания базовых дефиниций феноменов «спорт» и «физическая культура» в настоящее время вполне очевидна. Научный анализ неизбежно начинается с общих определений. От их точности зависит прочность основания, на котором строится соответствующая теория как системно представленное знание. Это обстоятельство придает проблеме исходных дефиниций особую остроту. За отсутствием четкости базовых определений спорта и физической культуры, что, на первый взгляд, можно было бы в случае спортивно-физкультурных наук считать признаком неблагополучия частного порядка, стоит общее неблагополучие, то есть отсутствие четкости в понимании сути спорта и физической культуры как таковых [1].

Поступление в вуз сопровождается переходом в новую систему образования, новую социальную среду, изменением роли и статуса бывшего выпускника средней школы. Для обеспечения успешной образовательной деятельности первокурсник должен изменить свое состояние таким образом, чтобы возникло динамическое равновесие, адекватное новым условиям. Процесс адаптации к учебному процессу в вузе строится на основе взаимодействия студента-адапта и образовательной среды [2].

В государственном образовательном стандарте высшего образования на учебную дисциплину «Физическая культура» предусмотрено выделение 408 часов, этого объема физической активности для студентов недостаточно. Выход из создавшейся ситуации один — формирование у студентов мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом. Для этого необходимо воспитание потребности в повседневной физической активности. Организация же самостоятельных занятий требует от студентов теоретических и методических занятий. Необходимо, чтобы студенты четко представляли конечную цель занятий — оздоровление, культура и красота тела и движений, рассматривали такие занятия, как средство активного отдыха, вос-

становление работоспособности во время и после напряженной умственной деятельности [3].

Здоровье — это главная ценность жизни, оно занимает самую высокую ступень в иерархии потребностей человека. Здоровье — один из важнейших компонентов человеческого счастья и одно из ведущих условий успешного социального и экономического развития. Реализация интеллектуального, нравственно-духовного, физического и репродуктивного потенциала возможна только в здоровом обществе. Существует более 400 определений здоровья. На бытовом уровне понятие «здоровье» означает обычно отсутствие болезней [4].

Согласно официальному определению Всемирной Организации Здравоохранения, по определению специалистов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье — означает состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков.

В век научно-технического прогресса не нужно забывать, насколько и внешняя среда может навредить здоровью. Любому человеку должен поставить себе цель с каждым днем укреплять свое здоровье, следить за ним, а этому помогает физическая культура.

И. Ф. Харламов считал, что физическое воспитание выступает как многогранный процесс организации активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек и здорового образа жизни [5].

Как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, физическая культура является одним из средств формирования всесторонне развитой личности, оптимизации психофизиологического состояния студентов в процессе профессиональной подготовки. В настоящее время в высшем учебном заведении начинают складываться гуманистические

воспитательные системы. При этом каждая общая система образования должна отводить должное место физическому воспитанию и спорту. Это необходимо для установления равновесия и укрепления взаимосвязей между составляющими элементами образования.

Учебные занятия в совокупности с правильно организованными практическими занятиями являются залогом продуктивного и эффективного физического воспитания. Поэтому ежедневные физические упражнения способствуют укреплению здоровья и повышению умственной и физической работоспособности студентов.

Цель физической культуры — реализовать возможности физического развития людей, всестороннего совершенствования свойственных каждому человеку физических качеств и связанных с ними способностей в единстве с воспитанием духовных и нравственных качеств, характеризующих общественно активную личность: обеспечить на этой основе подготовленность каждого члена общества к трудовой и другим общественно важным видам деятельности.

В последние десятилетия неизмеримо выросла значимость физической культуры в жизни человека. Пребывание на занятиях, приготовление домашних заданий, чтение книг, занятия у компьютера, настольные электронные игры, отдых у телевизора — все эти формы времяпрепровождения происходят в статическом положении и негативно отражаются на многих системах организма студента: сердечно-сосудистой, мышечной, дыхательной. Эта проблема осложняется постоянным увеличением учебной нагрузки и стрессового состояния, переживаемого студентами во время сессии.

Сегодня обычный рабочий день у студента составляет учебную нагрузку в среднем 4–5 пар, плюс дополнительные занятия, отработка задолженностей, подготовка к экзаменам. В связи с этим отмечается дефицит двигательной деятельности, который может вызвать ряд серьезных изменений в организме. Единственная возможность нейтрализовать отрицательное явление недостаточной двигательной активности у студентов при продолжительном напряженном умственном труде — это активный отдых и организованная физкультурная деятельность [6].

Учёными установлено, что здоровье человека только на 10 % зависит от деятельности системы здравоохранения, на 20 % — от наследственных факторов, на 20 % — от экологии, а на 50 % — от самого человека. Таким образом, здоровье в большей степени зависимо от образа жизни, который каждый человек выбирает себе сам.

Знания о здоровье, здоровом образе жизни студенты получают на лекциях по физической активности, в Интернете и других медиа-средствах, но физическое развитие происходит на занятиях по физической культуре, в спортивных секциях, самостоятельно и на активном отдыхе.

Вовлечение обучающихся в регулярные занятия физической культурой и спортом существенно влияет на физическое развитие, содействует укреплению здоровья. Под уровнем оценки физической подготовленности в рамках учебной программы подразумеваются показатели выполнения контрольных нормативов обучающимися, в том числе такие нормативы, как прыжок в длину с места, максимально возможный наклон вперёд из положения стоя на гимнастической скамье, челночный бег

4 × 10 м, 100 м, кросс 1000 м, поднимание туловища из положения лежа за 30 секунд, подтягивание на перекладине.

Необходимо рассмотреть вопрос о формировании физической подготовленности студентов младших курсов в процессе обучения. С этой целью было проведено анкетирование по теме: «Физкультура и спорт в моей жизни». Анкетирование имело анонимный характер, на материале группы студентов, с использованием интернетресурса (n = 18).

Получены следующие результаты проведенного анкетирования:

1. Выполняешь ли ты по утрам утреннюю гимнастику?

Да — 1 человек, нет — 3 человека, редко — 15 человек.

2. Сколько времени в день ты проводишь на свежем воздухе?

До 1 часа — 2 человека, 1,5–2 часа — 7 человек, 2 и более часа — 9 человек.

3. Выполняешь ли ты дома физические упражнения?

Да — 1 человек, нет — 10 человек, редко — 8 человек.

4. Во сколько ты ложишься спать?

До 22 часов — 1 человек, до 23 часов — 6 человек, от 23 и более часов — 10 человек.

5. Сколько времени ты проводишь перед компьютером?

До 1 часа — 11 человек, от 1 до 3 часов — 7 человек, от 3 и более часов — 0 человек.

6. Как часто ты болеешь?

1 раз в год — 9 человек, 1 раз в семестр — 8 человек, каждый месяц — 1 человек.

7. Посещаешь ли ты спортивные секции?

Да — 4 человека, нет — 10 человек, редко — 4 человека.

8. Регулярно ли ты посещаешь занятия физкультуры?

Да — 17 человек, нет — 0 человек, редко — 1 человек.

9. Часто ли ты пропускаешь занятия физкультуры?

Да — 1 человек, нет — 10 человек, редко — 7 человек.

10. Если пропускаешь, то по какой причине?

Респонденты отвечали по причине болезни или «забыл форму».

11. Нравятся ли тебе занятия физкультуры?

Да — 18 человек.

12. Сколько времени в неделю занимаешься в спортивной секции?

До 1 часа — 1 человек, от 1 до 3 часов — 0 человек, от 3 и более часов — 4 человека.

13. Нравится ли на занятиях физкультуры играть в спортивные игры?

Да — 18 человек.

14. Продолжительность занятий спортом (спортивные секции)?

1 год — 1 человек, 2 года — 3 человека, 3 и более лет — 2 человека.

15. Занимаются ли в твоей семье спортом?

Да — 11 человек, нет — 7 человек.

16. Почему ты занимаешься в спортивных секциях?

Респонденты отвечали, что физические нагрузки повышают настроение, любят принимать участие в соревнованиях.

Анализируя результаты анкетирования, делаем вывод, что спортивные секции регулярно посещают

4 человека и 1 человек редко. Посещают спортивные секции более 3 лет — 2 человека, 2 года — 3 человека, 1 год — 1 человек. Из 18 студенток, только у четырех девушек недельная физическая нагрузка составляет более 15 часов, не считая прогулок на свежем воздухе, утренней гимнастики, а у остальных — 3 часа физической активности на занятиях физической культуры, не считая прогулок на свежем воздухе и утренней гимнастики.

Многие респонденты ведут активный образ жизни: выполняют утреннюю гимнастику, много времени проводят на свежем воздухе и интересуют их больше дворовые игры, нежели компьютерные. 100 % обучающихся посещают занятия физической культуры и всем она нравится. Все обучающиеся любят на занятиях заниматься спортивными играми. Многие студенты отмечают, что в их семье занимаются спортом братья и сестры или родители. На вопрос: «Почему ты занимаешься в спортивных секциях?», — респонденты отвечали, что физические нагрузки повышают настроение и что они любят принимать участие в соревнованиях.

Оценить общую физическую подготовленность студентов можно с помощью самых разнообразных тестов. Однако, в связи с тем что полученные результаты тестирования оцениваются лишь путем сравнения, целесообразно выбирать тесты, широко представленные в теории и практике физического воспитания студентов.

В исследовании приняли участие студентки I и II курсов основной медицинской группы.

В учебной программе предусмотрена сдача контрольных нормативов, с помощью которых можно определить уровень физической подготовленности. Были выбраны тесты для проверки скоростно-силовых качеств, гибкости, выносливости, быстроты: челночный бег 4 × 10 м, прыжок в длину с места, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, поднимание туловища за 30 секунд, бег 30 м.

Результаты исследования подтвердили, что студентки, занимающиеся дополнительно физическими упражнениями, имеют более высокий уровень физической подготовленности по всем показателям физических качеств. Развитие физических качеств зависит от продолжительности занятий физической культурой и спортом. На низком и ниже среднего уровнях — контрольный норматив «Прыжок в длину с места» — у восьми студенток. Наиболее высокие результаты были показаны в упражнении «Поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 сек» и в беге на 30 м. На низком и ниже среднего уровнях — показатели норматива «Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье» — у пяти человек.

Для повышения уровня физической подготовленности и увеличения объема двигательной активности необходимо:

- регулярное выполнение утренней гимнастики;
- добросовестное отношение к занятиям физической культуры;
- выполнение домашнего задания, направленного на развитие физических качеств;

— дополнительно заниматься физическими упражнениями во внеурочное время.

Выводы. Нам удалось достичь поставленной цели и проследить важность значения для студентов занятий спортом. По результатам исследования отчетливо прослеживается, что дополнительные самостоятельные занятия физической культурой и спортом также способствуют формированию важных качеств личности: настойчивости в достижении цели, упорству. Положительные результаты этих занятий благотворны для развития важных психических качеств и регуляции психоэмоциональных состояний студентов [6, 7].

Таким образом, основным показателем эффективности стимулирования физического самосовершенствования студентов являются высокие результаты, достигнутые в процессе дополнительных занятий.

Стимулами для физического самосовершенствования студентов являются:

- высокий уровень достигнутых результатов в физическом самосовершенствовании;
- признание однокурсниками достигнутых высоких результатов в физическом самосовершенствовании;
- овладение студентами на высоком уровне эффективными приемами и методами физического самосовершенствования.

Библиографический список

1. Власенко П. С., Байковский Ю. В. К вопросу об определении понятий «Спорт» и «Физическая культура» // Олимпийский спорт и спорт для всех: материалы XX Международного конгресса: в 2 ч. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2016. Ч. 1. С. 49–51.
2. Волханская Г. П. Адаптация первокурсников СибГУФК к учебной деятельности в вузе / Актуальные вопросы совершенствования учебно-тренировочного процесса: материалы III науч.-практ. конф. преподавателей и аспирантов. Омск: Изд-во СибГУФК, 2011. С. 7–8.
3. Бабушкин Е. Г., Барановский В. А., Вериго Л. Н. [и др.]. Физическая культура: в 2 ч. Омск: Изд-во ОГИС, 2012. Ч. 1. 127 с.
4. Бальсевич В. К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации (материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006–2026 гг.) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 5. С. 2–6.
5. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
6. Лях В. И., Зданевич А. А. Комплексная программа физического воспитания учащихся. 1–11 классы. М.: Просвещение, 2010. 128 с. ISBN 978-5-09-024337-7.
7. Ахметов А. М. Организационно-методические аспекты подготовки спортсменов / Материалы V науч.-практ. конф. преподавателей и аспирантов, посвященной 60-летию факультета спорта. Омск: Изд-во СибГУФК, 2017. 172 с.

БАТЕНКО Евгений Михайлович, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание и спорт». Адрес для переписки: batenko.75@mail.ru

Статья поступила в редакцию 07.06.2017 г.

© Е. М. Батенко



12 мая 2017 года в рамках научно-практической конференции «Пятнадцатые Чередовские чтения» в Омском государственном педагогическом университете на базе мемориального кабинета им. Ивана Михеевича Чередова кафедрой «Управление развитием образования» и редакцией журнала «Омский научный вестник» был проведен круглый стол «Образование в изменяющемся мире». В работе круглого стола приняли участие доктор исторических наук, профессор С. В. Новиков; кандидаты педагогических наук, доценты кафедры П. И. Тушнолобов и Н. А. Ждан; кандидат исторических наук, доцент кафедры О. А. Кирьяш; старший преподаватель кафедры К. В. Трофимов; аспирант кафедры «Отечественная история» М. С. Новиков.

В начале работы круглого стола заведующий кафедрой «Управление развитием образования» С. В. Новиков рассказал о творческом пути И. М. Чередова, а также опыте проведения конференций, посвященных его памяти. Дальнейшее обсуждение проблем развернулось в двух направлениях. Первое направление — противодействие экстремизму, терроризму и сепаратизму посредством образования и воспитания в современном обществе. В дебатах приняли участие С. В. Новиков, О. А. Кирьяш, П. И. Тушнолобов, М. С. Новиков.

Второе направление — перспективы развития российского образования и его возможности отвечать на вызовы XXI века. В дебатах приняли участие П. И. Тушнолобов, О. А. Ждан, К. В. Трофимов, С. В. Новиков.

Редакция журнала публикует научные статьи, выполненные авторами по материалам состоявшегося круглого стола.

О НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПРОФЕССОРА И. М. ЧЕРЕДОВА И НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЯХ, ПОСВЯЩЕННЫХ ЕГО ПАМЯТИ

Проблемы, стоящие перед отечественным образованием, заставляют обратиться к опыту педагогов, работавших в 1970–2000 гг. Одним из них являлся И. М. Чередов, создавший к 1990-м гг. самобытную научно-педагогическую школу, разработавшую формы и методы управления образовательными процессами. Опыт деятельности в данном направлении продолжен педагогической общественностью Омского государственного педагогического университета, выступившей организаторами Чередовских педагогических чтений, прошедших в 2017 г. в 15-й раз.

Ключевые слова: история образования, ученый-практик, педагог-новатор, управление образованием, образовательная среда.

Имя Ивана Михеевича Чередова не забыто в научном мире, хотя со времени его смерти прошло почти 15 лет. Это не случайно, ведь Иван Михеевич принадлежал к числу интеллигентов, чье становление прошло в годы Советской власти, обеспечившей, как принято говорить сегодня, стремительное продвижение в рамках социального лифта для мальчика из сибирской крестьянской семьи. И. М. Чередов родился в деревне Островка Тюкалинского района Омской области 30 мая 1919 г. В семь лет он лишился отца, с двенадцати трудился в крестьянском хозяйстве. Учился в Кабырдакской школе крестьянской молодежи и на рабфаке в г. Ишим. С 18 лет начал учительствовать в начальных классах той же школы, где учился сам. Работал в школе и заочно обучался на историко-филологическом факультете Омского педагогического института, который с отличием окончил в 1937 г. [1, с. 144].

По окончании вуза 9 лет работы в школе, а с 1946 по 1948 г. заведовал Солдатским районным отделом народного образования. С 1948 по 1953 г. он заместитель директора, директор основанной им Солдатской средней школы. После объединения Солдатского и Тюкалинского районов Иван Михеевич в течение 5-ти лет работает директором Тюкалинской средней школы № 1.

В 1958 г. он переезжает в Омск. В областном центре он работает заместителем директора средней школы № 91 и директором основанной им школы-новостройки № 69.

Уже в 1950-е гг. И. М. Чередов проявил себя как директор-новатор, практик, склонный к теоретическим обобщениям, и ученый, склонный к практике. Школы, которыми руководил И. М. Чередов, были лучшими в Омской области. В Солдатской средней школе была создана стройная педагогическая система, обеспечивающая высокие результаты

обучения и воспитания. В Тюкалинской средней школе № 1 уже в начале 1950-х гг. успешно работала ученическая производственная бригада, одна из первых в стране и в Сибири. Опыт средней школы № 69 дважды в течение 10 лет высоко оценивался Министерством образования РСФСР:

— в 1964 г. за организацию кабинетной системы учебных занятий и успехи в преодолении второгодничества;

— в 1970 г. за организацию работы с родителями и общественностью, за успехи в педагогизации микрорайона школы. Инновационный для своего времени опыт школы пять раз экспонировался на ВДНХ. В 1960–1970-е гг. школа стала местом паломничества многочисленных делегаций учителей и руководителей школ Сибири, Урала, Казахстана, Тюменского Севера и других территорий СССР. С целью изучения опыта школу посещало до 100 делегаций в год [2, с. 4].

Как уже указывалось, И. М. Чередов являл собой образец педагога, склонного к теоретическим обобщениям. В 1957 г. в материалах Первого съезда учителей Омской области была опубликована его первая работа, посвященная проблемам руководства педагогическим коллективом и осуществления внутришкольного контроля. В 1970 г. в жизни И. М. Чередова происходят два события:

— в Красноярском педагогическом институте он защищает диссертацию на соискание степени кандидата педагогических наук по теме «Пути реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроках (5–8 классы)»;

— его приглашают в ОГПИ им. М. Горького на кафедру педагогики и психологии в качестве старшего преподавателя, затем доцента [3, с. 4–5].

1970–1990-е гг. — время активной научно-просветительской деятельности И. М. Чередова, опре-

делившейся как организация учебного процесса в школе. В 1973 г. выходит из печати вызвавшая огромный интерес среди ученых и практиков книга «О дифференцированном обучении на уроках». Материалы исследования базировались на 25-летнем опыте работы педагога-исследователя. С 1970 по 1980 г. И. М. Чередовым было опубликовано более 50 работ по проблемам управления школой [4].

Опыт требовал не только теоретического обобщения, но и практической передачи педагогам и организаторам образования. Так появилась школа для директоров — Факультет повышения квалификации (ФПК). ФПК был открыт И. М. Чередовым при поддержке ректора В. М. Самосудова в 1980 г. при ОмГПИ им. М. Горького. В качестве ореола деятельности для ФПК была определена Омская и Тюменская области. Частыми гостями факультета становились педагоги из Казахской ССР. В том же 1980 г. ему присвоено звание профессора.

В свою очередь, И. В. Чередов продолжает исследования по вопросам управления образованием, в 1984 г. выходит его учебное пособие «Управление малокомплектной сельской средней общеобразовательной школой», актуальность которого не потеряно по сей день. В 1987, 1988 гг. поочередно выходят в свет монография и учебная книга И. М. Чередова «Формы организации учебной работы в средней школе». В общей сложности перу И. М. Чередова принадлежит более 300 научных работ, в том числе 20 монографий [4].

В эти годы И. М. Чередов активно занимается подготовкой не только директорского корпуса, он руководит аспирантской подготовкой, его ученики защитили 30 диссертаций по специальности кандидат педагогических наук. К началу 1990-х под его руководством сложилась научная школа, разрабатывающая перспективные направления в дидактике. В 1992 г. она получила признание официальной экспертизы Министерства образования России. По воспоминаниям М. Н. Алетаева: «Иван Михеевич обладал редким даром системного видения сути процессов, протекающих в общественной жизни и сфере образования, педагогической науке, способностью находить наилучшие решения возникающих проблем и при любых обстоятельствах и конъюнктурных веяниях оставаться на принципиальных позициях, преклоняясь единственно надежному приоритету поиску истины» [2, с. 4–5; 3, с. 3–4].

Скромный, тактичный человек, И. М. Чередов был отмечен многочисленными правительственными наградами, в числе которых пять медалей и звания «Заслуженный учитель школы РФ», «Отличник народного образования СССР». И. М. Чередов отдал 34 г. работы общему и 32 г. высшему образованию, получив самое почетное из званий «Учитель — учителей».

Работал Иван Михеевич до конца, и, уходя с последней в 2002 г. кафедры, никто из коллег не думал, что видит его живым последний раз. 26 июля 2002 г. его не стало. Имя И. М. Чередова носит гимназия № 69, основанная им в прошлом школа-новостройка.

С 2003 г. в Омском государственном университете на Факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, так теперь называется ФПК, ежегодно проводится научно-практическая конференция «Чередовские педагогические чтения», посвященная памяти И. М. Чередова.

Главной целью Чередовских педагогических чтений является создание условий для профессионального общения педагогов по проблемам современного образования через анализ, обобщение и популяризацию педагогического наследия И. М. Чередова. Из 15 прошедших за эти годы конференций: 5-е — межрегиональные научно-методические конференции (2003, 2004, 2005, 2006, 2017 гг.); 6-е — всероссийские с международным участием (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016 гг.); 4-е — международные научно-практические конференции (2007, 2008, 2009, 2015 гг.). По итогам конференций издавались материалы участников, всего 29 томов, доступных для всех интересующихся. С 2010 г. в рамках конференции проводятся Зональные Чередовские чтения в г. Исилькуле в 2012, 2014 гг.; в г. Тюкалинске в 2013 г.; в районных центрах Крутинка и Колосовка. При этом необходимо отметить и еще одно новшество: опираясь на методическую помощь кафедры управления образованием ОмГПИ, в Крутинке и Тюкалинске были самостоятельно выпущены сборники работ учителей близлежащих районов [5, с. 184–185].

Примечательно, что проведение зональных конференций всегда становилось событием в культурной жизни района. Так, 12 июня 2015 г. методист районного отдела образования Г. А. Дик на страницах исилькульской газеты «Знамя» рассказала читателям о работе конференции, проходившей 22 мая. В работе конференции приняло участие 70 педагогов из Исилькульского, Марьяновского, Москаленского районов, ученые из ОмГПУ. Автор статьи, подводя итоги научного форума, писал: «Чередовские педагогические чтения — это не просто конференция, это возможность увидеть, как некоторые научные подходы проникают в повседневную жизнь педагога, это уникальная возможность прикоснуться к наследию И. М. Чередова» [6].

За прошедшие годы в конференциях приняло участие около 4 тысяч учителей, преподавателей вузов и работников управления системой образования. Это педагоги и управленцы из городов Омска, Тюмени, Томска, Екатеринбург, Кургана, Волгограда, Нового Уренгоя, Ноябрьска, Омской, Тюменской, Томской областей; таких стран, как Израиль, США, Казахстан. Чередовские чтения постепенно перешли от обсуждения отдельных проблем образования в свете идей И. М. Чередова к широкому спектру вопросов дидактики, технологии обучения, влияния образования на социальные и общественные процессы современности. Именно поэтому конференции привлекали желающих поделиться опытом работы, обогатить свой образовательный багаж [5, с. 185].

Проведение в 2016 г. XIV Чередовских чтений вылилось в череду мероприятий, охвативших значительное число педагогов различных образовательных учреждений города и области, а также других субъектов РФ. 17 мая 2016 г. в с. Кабырдак Тюкалинского района состоялась мероприятия, связанные с установкой мемориальной доски в память об И. М. Чередове — ученике данной школы, ставшем признанным педагогом-практиком и ученым. В тот же день в школе прошла зональная конференция, в работе которой приняло участие 59 педагогов из Тюкалинского и Крутинского районов. С докладом о жизни, научной и педагогической деятельности И. М. Чередова выступила кандидат педагогических наук, доцент Н. Н. Рыбакова. Педагогической общественностью района было принято решение

проводить зональные Чередовские чтения ежегодно и попеременно в Тюкале, Солдатской средней школе, где Иван Михеевич работал директором, и в родной для него школе в с. Кабырдак.

20 мая 2016 г. зональная конференция прошла в райцентре Исилькуль. В ее работе приняло участие 109 педагогов из Исилькульского, Называевского, Марьяновского районов. С докладом о жизни, научной и педагогической деятельности И. М. Чередова выступил кандидат педагогических наук, доцент П. И. Тушнолобов.

В тот же день, 20 мая 2016 г., в г. Ноябрьске Тюменской области прошли заочные зональные Чередовские чтения. Это неслучайно, в советские годы факультет работал и сегодня продолжает работать с преподавателями Тюменской области. В работе конференции приняло участие 26 педагогов, ранее прошедших профессиональную переподготовку на факультете. Организатор конференции — кандидат педагогических наук, доцент Т. Б. Рабочих.

30 мая 2016 г. в Омске на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ОмГПУ прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Четырнадцатые Чередовские чтения». В конференции приняли участие 196 педагогических работников из Омска и Омской области, а также представители Тюменской и Ярославской областей. Работу конференции открыл декан ФПК и ППРО, кандидат исторических наук, доцент И. В. Мех, он же открыл мемориальный кабинет И. М. Чередова в одноименной учебной аудитории.

В завершение 3 июня 2016 г. зональная конференция прошла в г. Таре. На конференцию собралось 26 участников, среди которых педагогические работники, преподаватели вуза, студенты Тарского индустриально-педагогического колледжа. Зональная секция была подготовлена кандидатом педагогических наук Н. Д. Шатовой при непосредственной поддержке руководителя ФПК и ППРО кандидата исторических наук, доцента И. В. Мехи, открывшего работу конференции. По результатам зональной конференции был опубликован сборник материалов [7].

В 2017 г. на ФПК и ППРО традиционно проходят мероприятия Пятнадцатой Чередовской педагогической конференции. Это работа секций в ОмГПУ и зональные конференции в Таре и Исилькуле, в Тюкалинском лицее.

Время вносит коррективы в работу конференции: так, в 2015 г. появилась секция «История народного образования Омской области», с 2016 г.

организация секций связана не только с проблематикой, но и с отдельными учебными заведениями: Омским кадетским военным корпусом МО РФ (2016), Омским государственным медицинским университетом (2017). С 2016 г. на кафедре управления развитием образования готовится книга, в неё войдут воспоминания об И. М. Чередове, обзор и хрестоматийная публикация его работ применительно к современному образованию.

У сотрудников кафедры управления развитием образования с 2017 г. появилась новая форма работы — проведение круглых столов по педагогике и методике преподавания на базе признанных региональных журналов [8]. Думается, что эта форма найдет своих подражателей.

Библиографический список

1. Чередов Иван Михеевич // Омск научный: справочник. Омск: Эконом. комитет адм. Омской обл., 1993. 152 с.
2. Аплетаяев М. Н. Юбилей ученого, педагога, общественного деятеля (о профессоре И. М. Чередове) // В поисках нравственного смысла образования школьников: материалы обл. конф.: в 3 ч. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. Ч. 3. С. 3–9.
3. Тушнолобов П. И. Научное наследие И. М. Чередова // Четырнадцатые Чередовские чтения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 30 мая 2016 г. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. С. 3–6.
4. Чередов Иван Михеевич: библиографический указатель: (к 70-летию со дня рождения) / Сост. Т. С. Христофорова, Т. В. Воргодяева. Омск: Изд-во ОГПИ, 1989. 32 с.
5. Мех И. В., Цыганова И. В., Новиков С. В. Научно-практические конференции как элемент повышения квалификации педагогических кадров // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. 2014. № 5 (132). С. 183–186.
6. Дик Г. А. Чередовские педагогические чтения в Исилькуле // Знамя. 2015. 12 июня.
7. Новиков С. В. Хроники одной конференции // Молодость. 2016. 22 июня.
8. Аплетаяева Л. В. Дни науки на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования // Молодость. 2016. 31 октября.

НОВИКОВ Сергей Валентинович, доктор исторических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой «Управление развитием образования». Адрес для переписки: bonid89@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2017 г.

© С. В. Новиков

О ПРИЧИНАХ АКТИВИЗАЦИИ ЭКСТРЕМИСТСКИХ НАСТРОЕНИЙ И МЕРАХ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЮ ТЕРРОРИЗМА В ОБЩЕСТВЕ

Участившиеся и охватившие весь мир террористические акты подвигают исследователей к изучению проблем зарождения и распространения экстремистских настроений в современном обществе. Анализ ситуации позволяет выявить модели национальных и конфессиональных отношений, порождающие экстремизм и терроризм, и причины закрепления этого явления. Злободневным стал вопрос о перспективах противостояния данному явлению, широко мотивированному и приобретшему качественно новые черты.

Ключевые слова: мотивация экстремизма, терроризм, национальная самоидентификация, суверенитет, конфессиональные отношения.

Современное российское общество переживает трансформацию системы ценностей, обусловленную сменой социально-политической системы и изменением характера власти и политического режима. Процессы, протекающие в экономической, политической, культурной сферах, вовлекают население страны в миграционные потоки разного характера и уровня, приводят к изменению привычных структурных связей конкретных обществ и всего сообщества в целом. Эти факторы в определенной степени стимулируют напряженность в социально-экономических, политических, межэтнических и межнациональных отношениях. При этом межэтнические и межнациональные отношения, проявляющиеся в той или иной форме, зачастую являются как причиной создания экстремистских организаций, сообществ, микрогрупп, так и становятся источником террористической опасности.

В 1998 г. в ходе выступления на конференции в Чебоксарах одному из авторов данной статьи доводилось рассматривать проблемы формирования экстремистских настроений применительно к местам компактного проживания этносов. В рамках обозначенной работы был сделан вывод о совпадении конфликтов с демографическими циклами смены поколений и наличии конфликта «отцов и детей». Тогда же были предложены этапы формирования протестных настроений, как-то: пропаганды идей национального возрождения (включающий в себя исторический, общекультурный, конфессиональный аспекты); политический или юридический (создание организаций, оформление требований, участие в политической жизни региона); административно-национальный (связанный с попытками политической и юридической суверенизации территорий, обращением к международному со-

обществу); военно-политический этап (вбирающий в себя попытки военным путем завоевать государственный суверенитет и впоследствии добиться международного признания по факту его приобретения) [1, с. 206–207].

Приходится констатировать, что к 2014 г. противостояние на национальной и конфессиональной основе в ряде регионов постсоюзного пространства стало носить политико-юридический и военно-политический характер. Это хотя и неприятное, но вполне предсказуемое проявление неразрешенных национальных и конфессиональных противоречий.

Интерес как для исследователей и политиков, а быть может, и «силовиков», должен представлять проявивший себя к обозначенному времени факт наличия как минимум трех моделей проявления данного противостояния.

Первая модель, классическая, хорошо известная во всех ее возможных проявлениях — борьба национальных меньшинств тех или иных государств за национальную и конфессиональную самоидентификацию. В данном случае речь идет о государствах, образованных на основе бывших республик СССР. Это результат политики, проводимой руководством РСФСР, возглавляемым Б. Н. Ельциным, когда административные межреспубликанские границы по факту распада союзного государства стали межгосударственными. Так, например, русские оказались гражданами Украины, жителями и не всегда гражданами в государствах Прибалтики и не только в данных странах. Формы и методы локализации конфликтов, относящихся к данной модели, хорошо известны [2].

Вторая модель, относительно нова — создание национального или ориентированного этно-конфессионально государства группой пришлых «энтузиастов»;

стов» на территориях, которые, с их точки зрения, по тем или иным причинам являются площадкой для создания новой государственности. Специалистам известен факт воссоздания государства Израиль, а также его отношения с арабским миром, замешанные на проблемах арабского народа Палестины [3; 4, с. 37–41, 60–64, 107–111; 5]. Однако сегодня мировое сообщество и Российская Федерация вкуче со странами СНГ оказались перед внешними и внутривнутриполитическими проблемами, связанными с созданием ИГИЛ.

Третья модель, до недавнего времени ее можно было называть «западноевропейской», своим появлением была обязана попытками самоидентифицироваться не пожелавших потерять национальные и конфессиональные признаки мигрантов. Например, граждане Франции и ФРГ арабского и турецкого происхождения. Однако модель скорее может носить название «миграционной», так как ее проявление охватывает как Восточную Европу, так и РФ/СНГ, и связаны они с мигрантами различного происхождения. Появление третьей модели оказалось неожиданностью как для ученых, так и для политиков и общественных деятелей, искренне считавших, что мигранты ассимилируются в третьем поколении [1, с. 208]. К тому же следует отметить, что попытки самоидентификации мигрантов являются причиной усиления активности и влияния националистов в Западной Европе, например, во Франции [6, с. 151]. В Российской Федерации русские национальные организации против мигрантов выступают менее активно, чем в Западной Европе, но количество организаций национального спектра велико, и агрессивный характер деятельности некоторых эпизодически дает о себе знать [7, с. 35–36].

При этом необходимо отметить, что экстремистская и террористическая активность имеет место во всех обозначенных моделях. Взаимоотношение всех участников межгосударственных и этно-конфессиональных процессов причудливо переплетаются, сталкивая и разводя по разные стороны баррикад интересы и симпатии участников. Например, мигранты из среды арабов, турок и граждан стран СНГ воюют на стороне ИГИЛ на Ближнем Востоке или от её имени совершают террористические акты в странах Западной Европы, Турции и РФ; представители европейских государств участвуют в вооруженном конфликте по обе стороны противостояния на Украине; а в государствах Прибалтики, не желающих ассимилировать русских и русскоязычных, причисляя их, в лучшем случае, к обозначенной выше третьей модели, а в худшем — обрушивая на них всю административную мощь и судебную систему воссозданных национальных государств. То же происходит с оценками деятельности участников этой активности представителями давно и реально существующих суверенных и признанных государств Европы и Северной Америки.

Все указанные процессы влияют на формирование взглядов и оценок граждан и лиц, проживающих на территории Российской Федерации. Как следствие, активизацию экстремистской деятельности в нашей стране целесообразно рассматривать как составную часть как минимум общеевропейского процесса.

С целью анализа причин активизации экстремистских настроений и выявления возможности противодействия идеологии терроризма на терри-

тории нашей страны необходимо обратиться к содержанию понятий «экстремизм» и «терроризм» применительно к Российской Федерации. Поэтому авторы сочли целесообразным прибегнуть к версии, данной на сайте Уватской средней школы Тюменской области Российской Федерации, одной из многих российских школ, разместивших на своем портале материал «Профилактика экстремизма и терроризма. Памятка по действиям населения в случае угрозы совершения террористических актов с использованием опасных химических и отравляющих средств». «Экстремизм», составителями «памятки», понимается как приверженность отдельных лиц, групп, организаций к крайним, радикальным взглядам, позициям и мерам в общественной деятельности. Во время знакомства с «памяткой» учащийся узнает, что экстремизм многообразен. Его проявления распространяются как на сферу общественного сознания, общественной психологии, морали, идеологии, так и на отношения между социальными группами (социальный экстремизм), этносами (этнический или национальный экстремизм), общественными объединениями, политическими партиями, государствами (политический экстремизм), конфессиями (религиозный экстремизм). Многообразие экстремизма помимо сфер его распространения объясняется мотивами, его порождающими. Среди основных мотивов создателями материалов для портала Уватской средней школы выделяются: материальный, идеологический, желания преобразования и неудовлетворенности реальной ситуацией, власти над людьми, интереса к новому виду активной деятельности, самоутверждения, молодежной романтики, героизма, игровой, привлекательности смертельной опасности. Приведенная мотивация экстремистских настроений, по мнению составителей «памятки», влияет на целевые установки молодежи и, помноженная на вышеназванные сферы распространения, несет опасность устоям государства и общества в целом и каждому отдельно взятому гражданину [8].

Авторы статьи, используя предложенную мотивацию, прибегли к составлению таблицы «Меры противодействия формированию экстремистской идеологии и на постсоветском пространстве» (табл. 1).

Необходимо обратить внимание на тот факт, что мотивы, порождающие экстремистские настроения, в подавляющем большинстве случаев в качестве реализации целевой установки приводят молодого человека/девушку либо в террористическую организацию, либо в криминальную структуру (табл. 1, колонка 2).

Граждане и лица, проживающие в России, ознакомлены с тем, что в Российской Федерации запрещаются создание и деятельность организаций, цели или действия которых направлены на пропаганду, оправдание и поддержку терроризма или совершение преступлений, предусмотренных статьями 205–206, 208, 211, 277–280, 282.1, 282.2 и 360 Уголовного кодекса РФ. Уголовный кодекс РФ предусматривает ответственность за терроризм, как-то: совершение взрыва, поджога или иных действий, создающих опасность гибели людей, причинения значительного ущерба либо наступление опасных последствий, если эти действия совершены в целях нарушения общественной безопасности, устрашения населения либо оказания воздействия на принятие решений органами власти, а также угроза совершения указанных действий в тех же целях.

Меры противодействия формированию экстремистской идеологии на постсоветском пространстве

Мотивация экстремистских настроений	Целевые установки у молодежи	Решение проблемы в СССР	Факторы, мешающие решению проблемы в настоящее время	Возможные меры противодействия
1. Идеологические мотивы.	Готовность к террористическим методам при отсутствии демократических свобод. Следование идее построения террористического «государства».	Советская модель создавала иллюзию участия в принятии решений и давала возможность деятельности по реализации принятых решений.	Политические институты служат интересам банковского капитала и нефтегазовой отрасли при криминализации местной бюрократии.	Развитие демократии. Формирование «национальной идеи» как идеи построения государства социальной солидарности и равных возможностей.
2. Желание преобразований и неудовлетворенность действительностью.	Уход в низовые криминальные структуры, имеющие влияние на местах. Поиск международных экстремистских организаций, завязавших о стремлении к преобразованиям.	Возможности в рамках хозяйственного освоения территорий (целина, нефтяные районы, БАМ). Участие в социальных молодежных программах по строительству жилья, организации быта и досуга.	Эксплуатация территорий идет вахтовым методом. Различного рода молодежные программы социального характера носят декоративный характер и жестко контролируются банками (кредиторами) и различными группами влияния.	Создание условий для участия большинства молодежи в преобразовании (экономической, социальной, экологической, общественно-политической) деятельности как по месту проживания, работы, так и в стране.
3. Власть над людьми.	Стремление занять доминирующие позиции в общественных организациях, криминальных группах.	Отбор всех предрасположенных посредством членства в октябрятской, пионерской и комсомольской организации.	Отторжение от карьерного роста представителей не проправительственных общественных организаций. Общественные структуры — социальный лифт для «своих».	Поддержка общественных молодежных организаций, работа с их лидерами. Деполитизация отношения к общественным организациям.
4. Желание самоувердиться.	Попытки стать лидером, прослыть знатоком вопроса, специалистом в каком-либо деле.	Сеть бесплатных кружков по интересам, спортивных секций, туристических клубов, клубов модельстов-конструкторов и др.	Платность дополнительного образования и спортивно-туристических организаций. Спортивные/научные мероприятия под эгидой провластных организаций.	Воссоздание сети бесплатных учреждений. Их деполитизация. Ориентация деятельности на «национальную идею» в предложённой редакции.
5. Интерес к новому виду активности. Игровая привлекательность.	Приложение сил в бизнесе, нетрадиционных видах спорта, военизированных играх, криминальных группах и др.	Участие в стройотрядовском, военнопойсковом, спортивном движении, ДОСААФ, привлечение в «школы молодого рабочего».	Малое количество созданных стройотрядов, коммерциализация и криминализация военно-поисковой деятельности, молодежная безработица.	Привлечение молодежи в сферы: бизнес, освоения новых территорий. Организации молодежного досуга, военно-спортивной деятельности в патриотических организациях и др.
6. Героика. Привлекательность смертельной романтики.	Участие в криминальном бизнесе, нетрадиционных видах спорта, военизированных формированиях в стране и вне её.	Героика Великой Отечественной и др. войн. Жертвенность в борьбе за Родину, её историю, культуру, традиции, социальные достижения.	Идеи защиты Родины, её историко-культурных традиций поставлены под сомнение в связи с изменением социально-экономического порядка, также глобализацией.	Привлечение данной молодежной группы к военно-спортивной деятельности в патриотических организациях. Ориентация на поступление в военные учебные заведения и др.
7. Молодежная романтика.	Туризм, не требующий финансовых и физических затрат, «ленивый отдых». «Легкие деньги» и иллюзия самодостаточности.	Участие в турипоходах, спортивных мероприятиях, комсомольско-молодежных стройках.	Передача территорий, привлекаемых для молодежи, в частную собственность. Коммерциализация спортивно-туристической деятельности. Использование труда мигрантов на стройках.	Изменение понятия «молодежная романтика» посредством СМИ и организации условий для реализации мер по возвращению понятия «молодежная романтика» к доступным, социально значимым нормам.

По мнению российских исследователей, доведенный до учеников/родителей посредством «памятки» терроризм включает несколько взаимосвязанных элементов: идеологию терроризма (теории, концепции, идейно-политические платформы); террористические структуры (международные и национальные террористические организации, экстремистские — правые и левые, националистические, религиозные и другие общественные организации, структуры организованной преступности и т.п.), а также собственно террористическую практику (террористическую деятельность) [8].

При этом анализ ситуации применительно к РФ подводит к констатации наличия во всех случаях факторов, мешающих ликвидации проблемных зон/явлений, способствующих возникновению террористической идеологии и перерастанию ее в практическую деятельность в рамках террористической организации/группы (табл. 1, колонка 4). Необходимо отметить, что как Национальный портал противодействия терроризму «Россия. Антитеррор», так и авторы, работающие в регионах, представляют большой пласт материалов, связанных с противодействием террористической угрозе [9; 10, с. 6].

Возможные меры противодействия распространению идеологии терроризма приведены авторами статьи:

— формирование «национальной идеи» как идеи построения государства социальной солидарности и равных возможностей;

— создание условий для участия населения в преобразовании (экономической, социальной, экологической, общественно-политической) деятельности как по месту проживания, работы, так и в стране;

— воссоздание сети бесплатных учреждений и ориентация их деятельности на «национальную идею» в предложенной выше редакции;

— привлечение молодежи и подростков к военно-спортивной деятельности в патриотических организациях, с последующим поступлением в военные и др. учебные заведения;

— изменение, посредством системы образования и СМИ, понятия «молодежная романтика»;

— создание национальной истории России, включающей в себя историю наций и народов, различных регионов страны.

Однако, на наш взгляд, все указанные рекомендации возымеют действие только в случае изменения политического режима, а также социально-эко-

номических подходов Правительства РФ в вопросах миграционной политики и организации занятости молодежи и населения РФ.

Библиографический список

1. Новиков С. В. Этапы формирования экстремистских настроений в районах компактного проживания этносов // Политические партии в условиях трансформации российского общества. Чебоксары, 1998. Ч. 1. С. 202–209.
 2. Коммерческие вести. 1994. № 9. С. 4.
 3. Сакер Г. История Израиля. От возникновения сионизма до создания государства Израиль. Иерусалим: Библиотека-Алия, 2011. 634 с.
 4. Коршунов Е. Горячий треугольник (очерки и репортажи из Ливана, Сирии и Иордании). М.: Известия, 1984. 128 с.
 5. Исаев Г. Г. Истоки ближневосточного конфликта: образование государства Израиль // Pax Islamica = Мир ислама. 2008. № 1. С. 68–81.
 6. Орехова С. В. Миграционная политика Франции // Власть. 2015. № 3. С. 149–151.
 7. Новиков М. С., Новиков С. В. К вопросу о классификации националистических идей и организаций России // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. 2013. № 4 (121). С. 34–37.
 8. Профилактика экстремизма и терроризма. Памятка по действиям населения в случае угрозы совершения террористических актов с использованием опасных химических и отравляющих средств. URL: <http://uvat-shkola.ru/index.php/bezopasnost/profilaktika-ekstremizma-i-terrorizma> (дата обращения: 28.02.2017).
 9. Национальный портал противодействия терроризму «Россия. Антитеррор». URL: <http://www.antiterror.ru> (дата обращения: 08.03.2017).
 10. Новиков С. В. О возможностях противодействия сибирскому сепаратизму и политическому экстремизму посредством образовательной и воспитательной деятельности // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. 2017. № 1. С. 5–8.
- НОВИКОВ Сергей Валентинович**, доктор исторических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой «Управление развитием образования». Адрес для переписки: bonid89@inbox.ru
НОВИКОВ Михаил Сергеевич, аспирант кафедры «Отечественная история». Адрес для переписки: bonid89@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2017 г.

© С. В. Новиков, М. С. Новиков

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРИ ПОСТАНОВКЕ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

В статье анализируется возможность использования критериев оценки педагогической компетентности, используемых при аттестации педагогических работников в Омской области, для разработки содержания деятельности педагога при постановке целей и задач урока. Анализируются результаты разработки педагогами действий при постановке целей и задач учебного занятия. Выявляются направления задач профессионального развития педагогов при постановке целей и задач учебного занятия.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, критерии оценки педагогической компетентности, педагогическая деятельность, педагогическое целеполагание, постановка целей и задач учебного занятия, действия целеполагания.

Содержание профессиональной деятельности педагога, представленное в нормативных документах, как в действующих (квалификационные справочники должностей), так и тех, введение которых планируется с 2020 года (профессиональные стандарты педагогической деятельности), при выполнении педагогом должностных обязанностей [1], трудовых функций [2] предусматривает, прежде всего, планирование и реализацию образовательного процесса, что невозможно без педагогического целеполагания. В профессиональных стандартах имеются конкретные упоминания этого вида деятельности. Например, в описании содержания трудовой функции «Воспитательная деятельность» среди перечня трудовых действий есть следующая формулировка: «Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера» [2]. Однако системного представления целеполагания как совокупности конкретных действий педагога в этих документах нет.

Более детально целеполагание, как компонент педагогической деятельности, представлено в методике оценки уровня квалификации педагогических работников, разработанной на основе исследований, проведенных группой ученых под руководством академика РАО, доктора психологических наук В. Д. Шадрикова в рамках проекта: «Апробация и внедрение разработанных подходов к проведению аттестации педагогических работников образовательных учреждений на региональном уровне в условиях внедрения нового Порядка аттестации» [3].

По мнению этой группы исследователей, педагогическая деятельность включает компетентности, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач в следующих областях:

— постановка целей и задач педагогической деятельности;

- мотивация учебной деятельности;
- обеспечение информационной основой педагогической деятельности;
- разработка программ и принятия педагогических решений;
- организация учебной деятельности [3, с. 9–10].

Результаты ранжирования педагогами этих групп профессиональных задач по степени сложности позволяют отнести целеполагание к виду деятельности, вызывающему наибольшее количество затруднений. Более 90 % опрошенных педагогов — слушателей, осваивающих дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки (в том числе учителей, воспитателей ДООУ, преподавателей образовательных организаций среднего профессионального образования, педагогов дополнительного образования, других категорий педагогических работников), считают постановку целей и задач, наряду с мотивированием обучающихся, наиболее сложными профессиональными проблемами, с которыми им приходится сталкиваться на практике.

В процедуре экспертной оценки, разработанной и осуществляемой в Омской области [4], данная компетентность представлена следующими критериями:

1. Педагог разделяет тему урока и цель занятия.
2. Цели формулируются в понятной для обучающегося (воспитанника) форме.
3. Поставленные перед обучающимися (воспитанниками) цели способствуют формированию позитивной мотивации и росту интереса к учебной деятельности.
4. Поставленные перед обучающимися (воспитанниками) цели способствуют организации индивидуальной и групповой деятельности.
5. Цели, поставленные перед обучающимися (воспитанниками), содержат критерии, позволяют

им самостоятельно оценить качество полученных результатов.

6. Задачи, выделенные педагогом, конкретизируют цель, представляя собой промежуточный результат, способствующий достижению основной цели занятия.

7. На начальном этапе занятия педагог ставит цель и задачи, направленные на создание условий для дальнейшей эффективной работы на занятии (организацию рабочего пространства, привлечение внимания обучающихся (воспитанников) к предстоящей учебной деятельности, учебному предмету и теме занятия и т.д.).

8. Цели и задачи опроса носят обучающий характер, они соответствуют предметному материалу, излагаемому педагогом.

9. Цели и задачи, поставленные педагогом, способствуют развитию познавательных способностей обучающихся (воспитанников), воспитанию социально значимых качеств личности.

Опираясь на данные критерии, педагоги Омской области разрабатывают содержание и осуществляют видеозапись учебных занятий, представляемых для экспертной оценки в ходе процедуры аттестации.

Вместе с тем при ответе на вопрос: «Используете ли Вы критерии оценки компетентности в области постановки целей и задач в качестве основы моделирования своей деятельности при постановке целей и задач учебного занятия?», более половины педагогов ответили отрицательно. Одна из причин, по которой данные критерии не используются или ограниченно используются в образовательной практике, заключается в том, что на уровне управления образовательной организации при оценке этого вида деятельности, например, при посещении и анализе учебных занятий, применяются требования, разработанные самими образовательными организациями. Другая причина заключается в затруднениях, которые испытывают сами педагоги при интерпретации этих критериев. Справедливо ради следует отметить, что четко сформулировать и интерпретировать требования к целеполаганию, которые предъявляются в образовательной организации, педагоги также не смогли. А. В. Хуторской, характеризуя проблему образовательного целеполагания [5], отмечает отсутствие «полноценного института образовательного целеполагания в стране», которое, по его мнению, «приводит к невнятным формулировкам целей и недостижимым ориентирам уже на уровне государственного образовательного целеполагания». Вместе с тем критериальный подход к оцениванию является одним из методологических принципов построения системы оценки как результатов освоения обучающимися основных образовательных программ, так и деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность в целом, что является одной из самых значимых инноваций федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе стандартов общего образования [6–8].

Таким образом, представляет интерес рассмотреть возможность использования уже разработанных и применяемых в практике критериев для определения действий педагога при постановке целей и задач урока. Для этого каждый критерий следует рассматривать как планируемый результат деятельности педагога при постановке целей и задач учебного занятия. Опираясь на идеи технологического способа постановки цели, глубоко и по-

следовательно разработанные М. В. Клариним [9], А. В. Хуторским [5], практические рекомендации к формулировке целей (задач) как результатов [10], учителям школ г. Омска, преподавателям учреждений среднего профессионального образования Омской области было предложено интерпретировать на «языке действий» содержание критериев, используемых при аттестации.

Наименьшее количество затруднений у педагогов вызвала интерпретация критериев 1, 2, 4, 6 и 8. Это проявилось в достаточно ограниченном количестве формулировок действий, сходстве формулировок.

Так, то, что педагог разделяет тему урока и цель занятия (критерий 1), по мнению абсолютного большинства учителей и преподавателей, должно выразиться в том, что формулировки темы и цели должны соответствовать друг другу, но не дублировать друг друга, при этом формулировка темы должна быть более обобщенной, а формулировка цели — более конкретной. Чтобы убедиться, что цели сформулированы понятно (критерий 2), с учащимися необходимо обсудить предложенные формулировки целей. Для того, чтобы поставленные цели способствовали организации индивидуальной и групповой деятельности (критерий 4), по мнению учителей и преподавателей, в формулировке соответствующих заданий следует включить указание на форму их решения, например, «обсудите в группе...», «дай свое определение...». Для того чтобы цели и задачи опроса соответствовали предметному материалу, излагаемому педагогом (критерий 8), их следует формулировать, используя соответствующие предметные и метапредметные понятия и термины.

Наибольшие затруднения у педагогов вызвала интерпретация критериев 3, 7 и 9. Так, для того чтобы поставленные перед обучающимися цели способствовали формированию позитивной мотивации и росту интереса к учебной деятельности (критерий 3), по мнению педагогов, следует «обсудить с учащимися «границы» знания и незнания», «настроить учащихся на урок», «объяснить, как вырастет интеллект».

Ставить цель и задачи, направленные на создание условий для дальнейшей эффективной работы на занятии (критерий 7) означает для педагогов: «направлять учащихся», «привлекать внимание учащихся к учебной деятельности», «написать цель на доске», «использовать «эмоциональные» средства», «составить план предстоящей работы на уроке». Для того, чтобы цели и задачи, поставленные педагогом, способствовали развитию познавательных способностей обучающихся, воспитанию социально значимых качеств личности (критерий 9), педагог должен: «показать учащимся, как изученный материал можно использовать в своих целях на других уроках, в жизни», «ставить цели ориентированные на личностные и метапредметные результаты», «сопровождать каждое задание алгоритмом действий учащегося», «создавать проблемные ситуации», «ставить цели и задачи так, чтобы они вызывали желание найти ответы на поставленные вопросы». Стилистика формулировок действий данных педагогами при интерпретации критериев 3, 7, 9 сохранена.

Особое место в деятельности педагога по постановке целей и задач занимает задача постановки перед обучающимися целей, содержащих критерии, которые позволяют им самостоятельно оценить

качество полученных результатов (критерий 5). Более 80 % опрошиваемых педагогов в качестве основных действий назвали следующие: «сформулировать критерии оценки», «разработать оценочные листы (листы самооценки)», «осуществить оценку поставленных целей и задач на основе предложенных критериев на завершающем этапе урока», что свидетельствует о понимании ими сути критериально ориентированной системы оценки образовательных результатов. Вместе с тем понимание того, что это нужно делать и наличия у педагогов готовности это делать, не означает автоматически появления у педагогов способности разрабатывать эти критерии. При выполнении заданий по разработке критериев оценки для конкретных предметных задач практически 100% педагогов испытали те или иные затруднения.

Всего на основе критериев оценки, используемых при аттестации, педагогами было сформулировано порядка 30 действий; при определении действий целеполагания без опоры на критерии педагоги называли не более 10 действий. При этом, в первом случае, перечень действий был более упорядоченным, в определенной степени отражал специфику именно этого вида деятельности и, что особенно важно, его развитие в течение занятия.

Во втором случае при перечислении действий целеполагания педагоги в основном ориентировались на последовательность этапов учебного занятия, связь действий друг с другом либо не прослеживалась, либо прослеживалась слабо. Это позволяет сделать вывод о возможности использования этих критериев в качестве основы разработки системы деятельности педагога при постановке целей и задач учебного занятия.

Анализ содержания действий, разработанных на основе критериев оценки, используемых при аттестации, и формулировок этих действий показывает, прежде всего, отсутствие у педагогов системных представлений о деятельности по постановке педагогических целей и задач учебного занятия. Это проявляется как в неполноте перечня действий (ряд значимых действий педагогами не был назван), так и в характере формулировок этих действий: неоднозначность формулировок, затруднения в выборе глагола, использование сложных предложений, и в определении последовательности действий педагога по постановке целей и задач. Показательным является и тот факт, что только при формулировке отдельных действий (5 из 30!) педагоги учитывали возможность взаимодействия с обучающимися. Таким образом, педагоги практически не рассматривают обучающихся как субъектов образовательного целеполагания.

Данное обстоятельство представляется особенно важным в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов, которые предусматривают формирование новых групп образовательных результатов освоения соответствующих основных образовательных программ и содержат требования к личностным и метапредметным результатам, общим компетенциям. Например, среди перечня метапредметных результатов, относящихся к регулятивным универсальным учебным действиям, особое место занимают действия учащихся по целеполаганию:

— овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления [6];

— умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности [7];

— умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях [8].

Очевидно, что при формальном осуществлении целеполагания самим педагогом научить этому виду деятельности обучающихся он будет просто не в состоянии, что, в свою очередь, отразится на качестве результатов освоения основных образовательных программ как общего, так и профессионального образования.

Направлениями постановки задач профессионального развития педагогов в области постановки целей и задач педагогической деятельности могут быть:

1. Использование системно-деятельностного подхода как методологической основы разработки целей и задач учебного занятия.
2. Построение системы взаимодействия с обучающимися в ходе постановки целей и задач учебного занятия как необходимого условия формирования у обучающихся действий целеполагания.

Библиографический список

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих: приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010. 178 с.
4. 10 шагов к аттестации педагогических работников / Сост. Т. Г. Кочина. Омск: БОУДПО «ИРОО», 2015. 26 с.
5. Хуторской А. В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 22 августа. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm> (дата обращения: 05.05.2017).
6. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (с изм. и доп.): приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г., № 373. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г., № 1897. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
8. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (с изм. и доп.): приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г., № 413. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

9. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта). М.: Знание, 1989. 96 с. ISBN5-07-000132-9.

10. Готтинг В. В., Нурмаганбетова М. С., Алшынбаева Ж. Е. Технология постановки педагогических целей, ориентированных на результат // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8—3. С. 437—442.

ЖДАН Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Управление развитием образования».

Адрес для переписки: n_zhdan@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2017 г.

© Н. А. Ждан

УДК 908+93/94+913+371

О. А. КИРЬЯШ

Омский государственный
педагогический университет,
г. Омск

РОДИНОВЕДЕНИЕ—КРАЕВЕДЕНИЕ— РЕГИОНАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ КАК СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются возможности родиноведения, краеведения и регионоведения в решении проблемы патриотического воспитания школьников. Автор раскрывает терминологическое содержание, особенности и роль каждой из учебных дисциплин и предлагает модель реализации содержания в рамках родиноведения, краеведения и регионоведения.

Ключевые слова: родиноведение, краеведение, регионоведение, патриотическое воспитание, педагогический процесс.

В современных условиях реформирования системы образования в педагогической среде актуализируется не только поиск новых методических и методологических наработок в области педагогики, психологии и отдельных учебных дисциплин, но и необходимость выстраивания преемственности содержания учебных предметов в школьном курсе. Нарушение хронологии, логики преподавания, отрывочность и фрагментарность в изложении материала приводят к формированию фрагментарной, а не цельной картины мира у школьника. Это приводит к тому, что он не может видеть перспективы, сравнивать объекты одного порядка, глубоко и основательно анализировать события и явления, выстроить доказательную базу, видеть параллели с другими дисциплинами.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт школьного образования помимо акцента на содержательный компонент учебных дисциплин определяет приоритетные направления в образовательной практике — одно из них — формирование патриотического воспитания как одной из ключевых линий, которую реализует каждое образовательное учреждение в рамках урочной и внеурочной деятельности учащихся. Грамотная и логическая выстроенная система преемственности дисциплин может привести не только к формированию тех или иных компетенций, но и способствовать воспитанию патриотичного поколения школьников. В «модели выпускника» шко-

лы на первое место выходят понятия «патриотизм», «любовь к своему краю и своей Родине», «уважение своего народа, культурных и духовных традиций», «уважение и принятие системы ценностей». Зачастую задача формирования ответственного гражданина, любящего свою Родину, реализуется в отрыве от учебных дисциплин, предметных и метапредметных связей.

Значительную роль в решение этих проблем может внести дисциплина «История России», однако излишняя стандартизация системы образования привела к формализации предмета, «вымыванию» и исчезновению человека из исторических реалий. А полномасштабная переориентировка преподавателей с представления цельной исторической картины мира на подготовку школьников к Единому государственному экзамену привели к тому, что история из «живого», насыщенного предмета теперь представляет собой сухой, сжатый рассказ о процессах и явлениях прошлого, в котором обычному человеку с его переживаниями и волнениями достаточно сложно найти место.

Пересмотр подходов к образованию привел к переосмыслению содержания, практики преподавания, методологического инструментария предмета «История России». Интеллектуальное и педагогическое сообщество в последнее время сосредотачивает внимание на максимальном использовании патриотического потенциала дисциплины. В этой связи исследователи вернулись к мысли

преподавания предмета «Родинаведение» в школьном курсе.

Родинаведение имеет достаточно длительную историю. На рубеже XIX—XX вв. в отечественной педагогической литературе для раскрытия специфики территории использовались такие термины, как «родинаведение», «отчизноведение», «отечествоведение». Такой широкий набор понятий не означал, однако, терминологической четкости и определенности у исследователей. До революции 1917 г. сложилась достаточно мощная методическая школа по родинаведению [1—7]. Дореволюционные отечественные педагоги подошли к определению роли, места и задачи каждой из дисциплин. Краеведению первоначально отводилось изучение уезда, губернии. «Родинаведению» отводилась более важная роль в обучении и воспитании учащихся [8]. За введение родинаведения в школьный курс ратовали многие педагоги и общественные деятели, например, Г. Н. Потанин в одном из своих писем писал, что «каждый сельский учитель должен иметь в руках: 1) местную азбуку, 2) местную хрестоматию и 3) местное родинаведение. Последнее заменит руководство по естествознанию. Оно состоит в описании мира природы концентрическими кругами. Первый круг: окрестности школы; физическая география их и жизнь в них человека. Второй круг: область в физическом и социальном отношении. Третий круг — Россия» [9, с. 141]. Весьма показательно, но родинаведение не мыслится еще в качестве самостоятельной и самобытной дисциплины, она должна только заменить собой курс естествознания. При этом подчеркивалось, что авторами учебников по родинаведению должны быть местные педагоги, знающие особенности «своей» территории. Регионоведческий потенциал дисциплины должен был объединить провинциальных, местных исследователей для написания пособия по родинаведению. «В области очень много встречается лиц, самой жизнью обращенных в знатоков или природы, или социальной жизни (рыболовы, охотники, промышленники, приказчики и проч.), и многие из них не знают только, как свои знания приобщить к всеобщему европейскому знанию» [9, с. 95]. Родинаведение должно было способствовать формированию педагогических школ и методических объединений на местах, формируя тем самым единое образовательное пространство Российской империи.

В реальной жизни провести четкую границу между краеведением и родинаведением было достаточно сложно, т.к. большинство работ по родинаведению по своей структуре, содержанию, подходу в описании были краеведческими. После революционных событий 1917 г. термин «краеведение» окончательно утвердился в научной среде, а смысловое значение понятия «родинаведение» вошло в его состав. В советское время краеведением занимались зачастую только работники архивов, музеев, энтузиасты и равнодушные исследователи. Полноценное возвращение краеведения в учебный процесс началось с 90-х XX в. В этот период начинает реализовываться долговременная комплексная программа «Краеведение», которая способствовала оживлению краеведческой работы на местах, возрождению центров изучения «малой Родины», созданию кафедр краеведения, а также Научного центра по изучению русской провинции и Лаборатории исторического краеведения на базе Российского государственного гуманитарного уни-

верситета. Итогом кропотливой и многоплановой работы стало появление многочисленных исследовательских работ краеведческой тематики, а также возвращение краеведения в школьное и вузовское образование.

Включение краеведения в школьный курс актуализировало в научной среде вопрос о необходимости возвращения и родинаведения в учебные планы. Но в современных условиях в среде педагогов четкой определенности и конкретности также не наблюдается. Педагоги и исследователи дискутируют относительно содержания, места и роли родинаведения в образовательном процессе. Многие считают родинаведение частью курса краеведения. Другие предполагают, что родинаведение и краеведение можно считать синонимами. Третьи мыслят родинаведение как пропедевтический курс истории.

Терминологическая неопределенность сопряжена и с курсом регионоведения. Научное сообщество пребывает в состоянии поиска ответов на вопросы: что понимать под термином «регион», «Сибирь», «Сибирский край», каковы географические границы этого территориального образования, каким образом вписывать историю многонационального и многоконфессионального региона в историю России? Это рассуждения подразумевают проведение отдельного исследования. Научные коллективы, в том числе и Омска, активно включились в решение этих вопросов. Результатом стали разработка учебного курса «Культура Западной Сибири: история и современность», проведение многочисленных конференций, посвященных региональной тематике, основание журнала «Регионология» на базе НИИ регионоведения при Мордовском государственном университете.

Помимо терминологической неразберихи исследователей интересует специфика содержания курсов. Каким образом соединить национально-региональную специфику и одновременно выдерживать государственную линию в преподавании курса, сочетая все это с возрастными особенностями школьников? Исследователи подчеркивают, что учебники и учебные пособия по истории России формируют у школьника чувство «большой» Родины, его сопричастности к большому, с географической, политической, экономической, культурной точки зрения, пространству. А «чувство» малой родины в этом случае должны формировать учебные курсы родинаведения и краеведения. В последнее время появилось значительное число работ по этим дисциплинам. Все они подчеркивают необходимость формирования и закрепления у школьника основных базовых понятий «Родина», «память», «патриотизм», «поколение» и т.д. Но следует заметить, что на сегодняшний день отсутствует единый подход в написании образовательных программ по дисциплинам «История России», «Регионоведение», «Краеведение» и «Родинаведение». Одни педагоги используют культурологический подход при создании материалов, другие — исторический, третьи — географический. В значительном количестве программ родинаведение выступает ознакомительным курсом для последующего изучения краеведения, т.е. его составной частью. Зачастую у педагогов возникают сложности в разведении материала между краеведением и родинаведением. Родинаведение — это изучение малой родины, начиная от улицы, школы и заканчивая селом или городом, а не всей России. Соответственно,

Содержание материала в рамках географии, истории России, регионоведения, краеведения, родинovedения

Тема	География	История России	Регионоведение	Краеведение	Родинovedение
Ермак и присоединение Сибири	Растительный и животный мир Западной Сибири. Географические объекты: Уральские горы, Тагил, Тура, Тюмень, Тобольск	Присоединение Сибири в контексте расширения территории Российского государства	Дискуссия о покорении, завоевании, освоении Сибири Ермаком	Присоединение Сибири в контексте расширения территории Российского государства	Личность Ермака. Поход Ермака в Прииртышье. Образ Ермака в художественной и литературной традиции
Гражданская война и личность Колчака	Экономическая, специализация региона. Религиозно-этническая и демографическая ситуация в Сибири накануне и в период Гражданской войны	Гражданская война как историческое явление истории России. Колчак — лидер белого движения	Белое движение в Сибири — попытка отстоять самобытность территории. Колчак — защитник самостоятельности Сибири	События Гражданской войны в краеведческом контексте	Личность Колчака. Экскурсия: посещение Генерал-губернаторского дворца и музейной экспозиции
Строительство Транссибирской магистрали	Транссиб — стратегический объект России. Планы и маршруты. Хозяйственная специализация Сибири до и после строительства магистрали	Строительство Транссиба — необходимое явление в контексте модернизации страны	Строительство магистрали — конец самобытности Сибири. Вариант контроля со стороны Европейской России. Ликвидация богатств края	Строительство Транссибирской магистрали в контексте модернизации края	Цель, маршрут, планы, протяженность магистрали. Проекты: И. И. Любимова, Е. В. Богдановича, В. К. Рашета, С. Ю. Витте. Экскурсия со школьниками: Семипалатинская дорога (Черлакский тракт), здание университета путей сообщения

Таблица составлена автором.

и изучать школьники должны особенности символики, топонимики и т.д. сначала ближайшей территории, а уже затем всей страны в целом. В этом случае будет показана и специфика материала, и масштабы и выдержан постепенный переход изучения материала от знакомого и простого к незнакомому и сложному. Автором предложен вариант изучения исторических отдельных тем в контексте регионоведения, краеведения и родинovedения (табл. 1).

Анализ содержания учебников и учебных пособий позволяет говорить о том, что в современных условиях научным и педагогическим сообществом осмыслен и реализован страноведческий и краеведческий подходы в реализации дисциплин. Содержание краеведческого материала выдерживается в контексте «Истории России», что снимает лишнее напряжение и противоречия, но в этом случае нивелируется национально-региональный компонент. Относительно регионоведения единая позиция отсутствует. Но, несомненно, дисциплина должна «способствовать реализации регионального (краеведческого) компонента в преподавании дисциплины «История России» с учетом имеющих место фальсификаций и с позиций российской державности» [10, с. 6]. Региональная история должна представлять собой комплекс альтернативных точек зрения, способствующих формированию критического мышления у подрастающего поколения. Родинovedению отводится роль пропедевтического курса, в котором для школьника будут освещаться основные вопросы истории, будет представлено

описание исторических личностей, их достижений и заслуг, но с привязкой к конкретной территории.

Необходимо подчеркнуть, что родинovedение и краеведение должны представлять комплекс, выработанную систему, объединяющую учебную и внеучебную деятельность учащихся, направленную на познание и сохранение материальной и духовной культуры родного края. Специфической чертой родинovedения можно считать ее междисциплинарность — синтезирование знаний по географии, биологии, истории, естествознанию отдельной территории. Этот блок должен дополняться литературной составляющей, художественными образами, экскурсиями, походами в музеи и т.д. При таком подходе родинovedение становится не только междисциплинарной дисциплиной, а метадисциплинарной, интегрируя в себе материальное и духовное наследие родного края. Грамотно выстроенная логика изложения материала в рамках родинovedения, краеведения, регионоведения и истории России в целом будет способствовать не только формированию целостности исторического процесса, но и формированию у школьников разного возраста патриотических представлений.

Родинovedение, краеведение и регионоведение должны стать не только отправными точками для дальнейшего освоения комплекса учебных дисциплин, но и основой для формирования будущих патриотов с активной жизненной позицией. Глубокие знания о «своей» территории, ее специфике, людях, знаковых событиях в истории края и малой родины позволяют эффективно решать задачу формирования

патриотичного поколения школьников, которые любят свою Родину и разделяют современную систему ценностей. Обращение педагогов к родноведческому и краеведческому материалу позволяет, опираясь на личный опыт учащихся, приблизить глобальные исторические события, сделать их более личными и понятными для учащихся. Помимо этого, воспитание будущего патриота происходит не на абстрактных и далеких знаниях, а на конкретных примерах повседневной практики школьников.

Краеведение, родноведение и регионоведение должны не только логично дополнять друг друга, но и, наряду с другими учебными дисциплинами, способствовать формированию у школьников целостной картины мира прошлого, осознанию места и роли «своей» территории в глобальном историческом процессе, сопричастности историческим реалиям. Переориентировка учителей от «натаскивания» школьников на сдачу ЕГЭ на «живой» рассказ о событиях прошлого будет способствовать не только более глубоким знаниям учеников, но формированию личностей, способных на активную гражданскую позицию и истинно любящих свою большую и малую Родину.

Библиографический список

1. Белов И. Д. Руководство для сельских учителей, с приложением образцов уроков по русскому языку, родноведению, отечествоведению, естествоведению, арифметике и чистописанию. М.: бр. Салаевы, 1872–1877. 114 с.
2. Кузнецов А. А. Курс родноведения для 3-го отделения городских училищ. Ярославль: типо-лит. М. Х. Фальк, 1892. 32 с.

3. Чернышев С. С. Родноведение. Краткий обзор географии Калужской губернии. М.: Изд-во. кн. магазина А. Д. Карчагина в Калуге, 1909. 52 с.
4. Спасский Н. А. Очерки по родноведению. Казанская губерния. Казань: Казанский пед. музей, 1910. 165 с.
5. Седелников А. Н. Учебник родноведения для школ Западно-Сибирского учебного округа. Омск: тип. Штаба Омского воен. окр., 1916. 74 с.
6. Беседы по родноведению / Сост. Ф. А. Смирнов. Тифлис: электропеч. Груз. изд. т-ва, 1908. 60 с.
7. Прихожан З. В. Вопросы по курсу родноведения. Екатеринбург, 1916. 8 с.
8. Сейненский А. Гражданин школы, города, страны. Историческое краеведение в современной школе. URL: <http://his.1september.ru/article.php?ID=200701208> (дата обращения 20.03.2017).
9. Потанин Г. Н. А. С. Гацискому (24 сентября (6 октября) 1873 г. Никольск) // Письма Г. Н. Потанина: в 5 т. Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1988. Т. 2. 345 с. ISBN 5-7430-0011-5.
10. Новиков С. В. О возможностях противодействия сибирскому сепаратизму и политическому экстремизму посредством образовательной и воспитательной деятельности // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. 2017. № 1. С. 5–7.

КИРЬЯШ Оксана Андреевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Управление развитием образования».

Адрес для переписки: mml1982@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2017 г.

© О. А. Кирьяш

Книжная полка

Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. / А. П. Панфилова, А. В. Долматов. – М. : Юрайт, 2017. – 488 с. – ISBN 978-5-534-03402-8.

В учебнике на основе компетентностного подхода даны теоретические характеристики современных педагогических, психологических, исследовательских, информационных, проективных, интенсивных и интерактивных технологий и изложены особенности их применения в образовательном процессе, а также освещены вопросы образовательной результативности и технологии обратной связи в обучении, организации самостоятельной деятельности обучающихся. В книге также раскрыты и популярно описаны особенности, механизмы и аффективные инструменты организации взаимодействия участников образовательного процесса через анализ коммуникативных, презентационных и интерактивных компетентностей, методов управления конфликтными взаимоотношениями и технологии формирования имиджа успешного и конкурентоспособного педагога. Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов педагогических вузов, учителей, педагогов, всех организаторов взаимодействия участников образовательного процесса.

Левитес, Д. Г. Педагогические технологии : учеб. / Д. Г. Левитес. – М. : Инфра-М, 2017. – 404 с. – ISBN 978-5-16-011928-1.

В учебнике анализируются проблемы и тенденции развития современной школы с позиций технологического подхода в образовании с целью мотивировать студентов на будущую профессиональную деятельность в сфере образования. История, теория, классификации и обзор педагогических технологий раскрываются не только на основе нового теоретически обоснованного материала, но и в согласовании с базовыми педагогическими и психологическими теориями и концепциями, а также с новейшими нормативными документами об образовании. Учебник соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования последнего поколения.

Предназначен для бакалавров, специалистов и магистров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям, может представлять интерес для специалистов системы повышения квалификации и переподготовки работников образования.

КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО МАССОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируется ключевая проблема современного массового образования. Осознается противоречие между невозможностью обеспечить высокое качество обучения при групповом способе обучения (ГСО) и трудностями перехода к коллективному способу обучения (КСО). Описывается теоретическая модель новой дидактики в сравнении с традиционным подходом.

Ключевые слова: массовое образование, элитарное образование, индивидуальный способ обучения, групповой способ обучения, коллективный способ обучения, переход к неклассно-урочному обучению.

В современном массовом образовании не решается проблема перехода от устаревшего ГСО к новому КСО. Вопрос о коллективных учебных занятиях (КУЗ) был поставлен в 1918 году педагогом-новатором А. Г. Ривиным на Украине, в местечке Корнин. Там, впервые, классно-урочная система (КУС), теоретически разработанная Я. А. Коменским, была заменена принципиально иным методом, при котором коллектив обучал всех участников учебного процесса и каждый участвовал в обучении всех [1].

При Я. А. Коменском установилась система, при которой один наёмный учитель обучал учеников, а они только учились и никого не обучали. В то время это было оправданно и решало проблему перехода от индивидуального способа обучения (ИСО) к ГСО. Тогда нужно было обеспечить массовое начальное образование. И система Я. А. Коменского великолепно справилась со своими задачами.

В двадцатом веке появилась потребность во всеобщем среднем (и даже высшем) образовании. И система начала давать сбои. Возник всеобщий мировой кризис образования [2]. Преодолеть кризис до сих пор не смогли многочисленные реформы, которые проводились в разных странах, в СССР и России. Проблема была не столько во все увеличивавшемся объеме нового содержания образования, сколько в формах, методах, технологиях и осуществлении всего дела школьного и вузовского образования.

ИСО, в свое время, прекрасно справлялся с задачей обучения ограниченного количества детей обеспеченных родителей. Но когда возникла потребность в массовом обучении большого количества детей, система одиночного обучения перестала справляться со своей задачей. Постепенно все школы мира перешли на лекционно-семинарскую систему (ЛСС) и КУС. Равновесие было восстановлено. Кризис ИСО преодолен.

С 1918 по 1941 годы А. Г. Ривин на практике реализовал идеи нового способа обучения. По сути дела, это было открытие «автоматизации и механизации» учебной деятельности. Одним из успешных примеров такого рода был опыт «дикого вуза», вуза без преподавателей [3].

С 1941 по 2008 годы В. К. Дьяченко разрабатывал теорию КСО, проводил ее апробацию в педагогическом сообществе и на практике. На сегодняшний момент есть дидактика КСО. В этой системе обучение рассматривается как одна из разновидностей общения. Сущностью обучения является общение. «Обучение — это общение между теми, кто имеет знания и опыт и теми, кто их приобретает» [4]. Обучение материально. Это звуко-знаковый процесс между его участниками. Общение в жизни состоит из непосредственной и опосредованной форм. Непосредственное общение состоит из парной, групповой форм и диалогических сочетаний (общения в парах сменного состава). Поскольку обучение — общение, оно должно происходить (осуществляться) в тех же формах: индивидуальной (соответствует опосредованному общению), парной, групповой и коллективной (соответствуют непосредственному общению).

Сторонники КСО (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко, М. А. Мкртчян, В. Б. Лебединцев, И. Г. Литвинская, В. И. Андреев, Л. В. Бондаренко, Д. И. Карпович, Н. М. Горленко, А. О. Горностаев, О. В. Запятая, О. И. Емелина, С. М. Катышук, Г. В. Клепец и др.) считают причиной низкого уровня качества массового образования устаревший метод обучения. Вывод — надо менять метод, так как только он приводит к достижению результата.

Вслед за В. К. Дьяченко они считают, что обучение — это общение, в процессе которого и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности.

Урок — это не форма организации, а отдельная часть, звено метода обучения. Урок — отрезок времени, выделенный для проведения учебной работы. Урок — путь, по которому учитель ведёт всех учащихся к достижению поставленных им целей. КУС, взятая в целом и в действии, — метод обучения.

При ГСО идет выигрыш в количестве обучаемых, но проигрыш в качестве обучения. Главное не ЕГЭ, а сама постановка учебного процесса. «Согласно неопровержимым данным Института Гэллага, от 88 до 93 процентов ребятни даром отсиживают школьные занятия. Это научно выверенный показатель эффективности классно-урочного

обучения. По всей планете... неграмотными... оказались целые народы» [5].

При ИСО организационная основа существования обучения состоит из двух форм (индивидуальной и парной). Ведущая была парная. При ГСО из трех (индивидуальной, парной и групповой). Ведущая — групповая. При КСО из четырех (индивидуальной, парной, групповой и коллективной). Ведущая — коллективная.

В процессе существования ИСО в нем развилось противоречие, которое привело к его отрицанию. «Увеличение коллектива школьников, обусловленное развитием промышленности, техники, ростом городов и т.д. приводило к тому, что учителям все труднее и труднее становилось работать, обеспечивать качественные знания каждого отдельно взятого ученика» [4, с. 289].

При ГСО возникли другие противоречия: между ближайшими и постоянными целями школьников, учащихся и конечной целью обучения и воспитания; между ничтожным проявлением действенно (или двигательно) преобразовательной активности и избытком созерцательных процессов деятельности учащихся в условиях ГСО; между огромным различием в способностях учащихся и единым (одинаковым темпом обучения); в структурах общения в обучении и в жизни; в индивидуальном характере преподавания при ГСО и коллективной природой или сущностью формирования личности, формированием человека вообще; между многонациональным составом учащихся и одноязыковой основой обучения [6].

Решение этих противоречий может привести к отказу от ГСО, переходу к КСО и повышению качества обучения учащихся. Новый учебный процесс будет строиться на принципах: завершенности обучения; непрерывности и безотлагательности в обучении; всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи; разнообразия тем (заданий, функций); обучения по способностям; разновозрастности и разноуровневости; педагогизации деятельности каждого ученика; интернационализации процесса обучения или обучения на двуязыковой и многоязыковой основе [7].

В настоящее время существуют попытки перехода на КСО. Разработаны методики «сотрудничества по горизонтали» (взаимные диктанты в парах сменного состава, разучивание стихотворений, работа в парах сменного состава по карточкам, методика М. Г. Булановской, взаимообмен заданиями, методика работы по вопросам, методика А. Г. Ривина, методика обратная ривинской, методика начинающего учителя и др.), «технологии работы по вертикали», фазы переходного периода от ГСО к КСО [8].

Есть школы, которые проводят опытно-экспериментальную работу в этом направлении (школа № 21 г. Красноярск, № 6 г. Лангепас и т.п.). Защищены диссертации, есть движение учителей за переход к новому способу обучения, выпускается журнал «Коллективный способ обучения».

Главная трудность заключается в том, что переход на КСО предполагает не косметические меры, а коренную реформу ГСО. Меняется все: нет классов, уроков, дети приходят в школу в разное время года, ученики учатся в своем темпе, дети не только учатся, но и учат, в школе возникает разновозрастный самообразовательный коллектив (РСК), учат не один учитель, а команда педагогов и РСК. Все это требует перестройки всей работы и в вузах.

Для перехода от ГСО к КСО только учителя и одного предмета недостаточно. Мало одной школы, района и даже города или региона. Для решения проблемы перехода нужна целая страна, деятельность на уровне правительства, системы управления образованием, иная подготовка кадров учителей и преподавателей.

Масштабы работы таковы, что только их перечисление приводит в ужас чиновников от образования. Лучше ничего не делать. Лучше создавать видимость реформирования, модернизации, развития.

Похоже, что России и всему миру не нужно качественное образование. А реформы образования идут в России под патронатом американских спецслужб, как об этом вещают конспирологические теории в средствах массовой информации.

При этом в элитарном образовании проблем нет. У каждого ученика есть свой учитель, есть частные школы с небольшими классами, отбором и отсевом. Это дорого, невозможно для массовой школы, но решает проблему качества образования для избранных, не ломая ГСО.

Есть и другая точка зрения. Ее озвучивают ученые-традиционалисты: Б. П. Есипов, И. Т. Огородников, М. Н. Скоткин, И. М. Чередов, П. И. Пидкасистый, И. Ф. Харламов, В. А. Ситаров, А. В. Хуторской, Г. И. Щукина, Т. И. Ильина, Б. Т. Лихачев, Н. А. Сорокин, Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, И. Н. Казанцев, В. А. Онищук, Н. Б. Бордовская, А. А. Реан, Х. Й. Лийметс и др.

Они считают, что обучение — это познание. Существует три формы организации обучения: фронтальная, групповая и индивидуальная. Методы и формы обучения у них не разводятся. Методов обучения множество. Надо поддерживать инновационные технологии, открывать экспериментальные площадки, совершенствовать и внедрять новые методы и организационные формы обучения, разрабатывать новые методики изучения учебных предметов. Главное в обучении контроль и проверки (отсюда ЕГЭ).

Не надо коренной реформы образования. Надо совершенствовать КУС и АСС. Так считает один из защитников ГСО В. И. Загвязинский. «Обучение в своей сущности есть целенаправленный, социально и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством материальной и духовной культуры человечества» [9].

В Белл-ланкастерской системе, Батовской системе, Маннгеймской системе, Дальтон-плане, плане Трампа, неградуированных классах, погружении они видят существенные отличия от КУС и АСС.

В настоящее время идеи этих ученых господствуют в Министерстве образования и Российской академии образования (РАО). Благодаря им были проведены многочисленные реформы: 1958, 1966, 1984 года. Далее модернизация системы образования, принят новый закон об образовании, государственные стандарты, профессиональные стандарты, ЕГЭ и т.д., и т.п.

Несмотря на все инновации, материальная основа процесса обучения осталась прежней. По-прежнему, как триста лет назад, в мире господствуют КУС и АСС. Основной формой организации учебного процесса остается урок. Дети поделены на классы, студенты на группы, и все учатся в едином темпе. При этом слабые не успевают, а силь-

ные сдерживаются. КУС и ЛСС модифицированы, но остаются в своей основе неизменными. По-прежнему не решена проблема всеобщего среднего (и высшего) образования. Есть только видимость ее решения, прикрытая липовыми дипломами.

Первая причина краха всех реформ и модернизаций в ограниченности и ошибочности господствующей педагогической теории. Вторая причина неуспеха преобразований в том, что на учителя и преподавателя взвалили непосильную ношу. Профессиональный учитель (преподаватель) объективно не в состоянии качественно обучить 25–30 учеников (студентов). Без помощи учеников (студентов), родителей, общественности ему не обойтись. Это как если бы шахматиста заставили играть сеанс одновременной игры на тридцати досках и при этом потребовали такого же качества игры как при обычной игре. Все разговоры об индивидуализации обучения — сказки для бедных и верующих. Третья причина в неверном понимании сущности обучения. «Обучение — это познание как для учащихся, так и для обучающего — учителя, который в процессе обучения управляет этим познанием» [10]. Если обучение — познание, то оно происходит в сознании, голове ученика. Тогда объективная наука об обучении невозможна. Что и доказала история педагогики, дидактики и практика образования.

Таким образом, ключевой проблемой современного массового образования является проблема перехода от устаревшего метода обучения к новому. Кто же прав: защитники постепенного совершенствования ГСО или сторонники радикального перехода к КСО и международной трудовой школе (ИТШ)? Переход от ИСО к ГСО занял несколько веков. Первое столетие перехода от ГСО к КСО уже подходит к концу.

Книжная полка

Пидкасистый, П. И. Психология и педагогика : учеб. / П. И. Пидкасистый. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2017. — 736 с. — ISBN 978-5-9916-2804-4, 978-5-9692-1466-8.

Учебник представляет собой интегративный курс по дисциплине «Психология и педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по непедагогическим специальностям: юристов, экономистов, социологов, инженеров, врачей, менеджеров, маркетологов и др. Учебник, как и сама концепция подготовки специалистов и бакалавров, основан на компетентностном подходе. Авторы стремились в ясной и доступной форме рассказать об основных проблемах психолого-педагогической теории и практики, путях их решения, об образовательных системах и методах управления ими, о средствах обучения, воспитания и самообразования. Учебник соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. В нем перечислены общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должен овладеть специалист, даны перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы и самоконтроля, примерная тематика рефератов и курсовых работ. Есть словарь терминов и понятий, используемых в изложении курса.

Для студентов высших учебных заведений непедагогических направлений и специальностей, аспирантов, преподавателей, а также для студентов, изучающих дисциплины «Психология управления», «Управление персоналом».

Библиографический список

1. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с. ISBN 5-09-001753-0.
2. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ). М.: Прогресс, 1970. 263 с.
3. Дьяченко В. К. Диалоги об образовательных технологиях // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 24–42.
4. Дьяченко В. К. Основное направление развития образования в современном мире. М.: Школьные технологии, 2005. 512 с. ISBN 5-87953-200-3
5. Зверев А. Школа без Коменского // Народное образование. 2003. № 2. С. 128.
6. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
7. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989. 159 с.
8. Мкртчян М. А. Становление коллективного способа обучения: моногр. Красноярск, 2010. 228 с. ISBN 978-5-9979-0002-1.
9. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с. ISBN 5-7695-0743-8.
10. Алексеев М. Н. Сущность процесса обучения // Советская педагогика. 1965. № 1. С. 37–47.

ТУШНОЛОБОВ Петр Иванович, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры «Управление развитием образования».
Адрес для переписки: tpiomsk@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2017 г.

© П. И. Тушнолобов

ПРОБЛЕМА ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА ИНТЕРЕСОВ В СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автором предпринята попытка анализа проблем представительства интересов в государственной образовательной политике в сфере дополнительного профессионального образования России. На основе проведенного анализа вынесены предложения по оптимизации артикуляции государственной образовательной политики в сфере дополнительного профессионального образования (ДПО).

Ключевые слова: государственная образовательная политика России в сфере дополнительного профессионального образования, артикуляция (представительство) интересов социальных групп в образовательной политике РФ.

В условиях перманентного реформирования в России в сфере дополнительного профессионального образования (ДПО) как общественно значимого института, испытывающего политическое и, в меньшей степени, экономическое влияние со стороны властных структур, важно определить «социальные ориентиры артикуляции такой образовательной политики, которая содействовала бы становлению отечественного образования, способного осуществить переход от формальной безличности к личности каждого человека» [1, с. 208]¹. Потому что выявление общественных установок в сфере образования существенным образом влияет на принятие адекватных политических решений.

Таким образом, целью данной статьи является сопоставление роли государственных и общественно-профессиональных институтов системы ДПО и выявление их социально-политического значения как субъектов артикуляции государственной образовательной политики России в сфере ДПО.

Прежде всего, обратимся к выявлению роли и значению субъектов системы ДПО, к которым относятся государственные институты, должностные лица и общественно-профессиональные объединения.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 гг. отмечается, что образовательная политика может быть эффективной лишь в случае широкой поддержки её общественностью, если государство восстановит свою ответственность и активную роль в этой сфере [2]. Итак, современная государственная образовательная политика РФ строится на основе обществен-

ного согласия и урегулирования групп интересов. Но интересы государственных институтов не всегда совпадают с общественными и тем более с отраслевыми. Поэтому создание механизма согласования интересов групп является одной из приоритетных задач образовательной политики. Огромную роль в формировании такого механизма, содержанием которого выступает «точечная подгонка» бакалавриата, не имеющего профессионально завершённых образовательных программ к отраслевым требованиям рынка труда, должны играть институты ДПО различных статусов.

Перед государственными институтами, реализующими политику в сфере ДПО, стоит задача установления прозрачных и стабильных «правил игры» в системе ДПО. Это касается и четкого нормативно-правового обеспечения деятельности данного института, и формирования на государственном уровне организационно-правового механизма «стыковки» сферы труда и сферы дополнительного профессионального образования.

Однако, по мнению социологов, субъекты государственной образовательной политики в сфере ДПО должны опираться не столько на закон, договор, экономическую целесообразность, сколько на взаимодействие, ответственность перед обществом и доверие [3]. Однако в российском обществе данный подход не получил распространения вследствие неразработанности механизмов социального партнерства и сохраняющегося разрыва связей с работодателями [3].

Так, исходя из содержания доклада Правительства РФ, роль органов исполнительной власти

в реализации государственной образовательной политики сфере ДПО выражается в разработке и направлении в федеральные органы исполнительной власти, в органы управления образованием субъектов Российской Федерации, подведомственные Минобрнауки России образовательные организации различные методические рекомендации, разъяснения об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения в сфере дополнительного профессионального образования.

В связи с этим утверждена форма федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций Российской Федерации, реализующих дополнительные профессиональные программы ФСН (федеральное статистическое наблюдение) № 1-ПК «Сведения об обучении в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам». Стремление государства к артикуляции интересов групп реализуется в деятельности институтов исполнительной власти.

Например, Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, претендуя на представительство интересов работодателей и профессиональных объединений, разработало проект Федерального закона «О внесении изменения в статью 96 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», законодательно закрепляющий положения, касающиеся общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ, основных программ профессионального обучения и дополнительных профессиональных программ.

На основании законопроекта принимается Федеральный закон «О внесении изменений в статью 96 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 02.06.2016 № 166-ФЗ. Суть изменений — предоставление прав по организации проведения аккредитации образовательных программ, её получение и определение оснований для лишения общественно-профессиональных аккредитаций организациям, осуществляющим аккредитацию [4].

Закон уточняет круг организаций, которые могут проводить общественно-профессиональную аккредитацию образовательных программ.

Таким образом, институты исполнительной власти, представляя интересы субъектов рынка труда — работодателей и профессиональных объединений, с одной стороны, формирует новые каналы артикуляции общественных интересов в сфере ДПО, делегирует им широкие полномочия в части аккредитации образовательных организаций ДПО (что влечет за собой и определённый объём ответственности). С другой стороны, правительство само определяет список уполномоченных на проведение аккредитации субъектов, не учитывая мнения профессионально-общественного сообщества.

Ведущей организацией в сфере профессионально-общественной аккредитации является консультационный орган Национальный совет при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, созданный в соответствии с Указом Президента от 16 апреля 2014 года № 249.

Перечень организаций, проводящих профессионально-общественную аккредитацию основных профессиональных образовательных программ, основных программ профессионального обучения и (или) дополнительных профессиональных программ, опубликован в Реестре организаций, осуществляющих аккредитационную экспертизу.

В реестр входят профессиональные сообщества, объединения вузов и другие СРО.

Итак, государство предоставляет образовательным организациям ДПО в целях укрепления своих конкурентных позиций на рынке образовательных услуг и в целях сопряжения сферы труда и сферы образования право добровольно пройти профессионально-общественную аккредитацию реализуемых ими дополнительных образовательных программ. Вместе с тем образовательная организация, вне зависимости от форм собственности, осуществляет данную процедуру за свой счёт.

Так, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития дополнительного профессионального образования» проводит процедуру профессионально-общественной аккредитации образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования. ФГБОУ ДПО «ИРДПО», является головной организацией в системе ДПО. «Приказом Министерства образования и науки РФ от 02.04.2001 г. № 1421 на ФГБОУ ДПО «Институт развития дополнительного профессионального образования» возложены функции головной организации по вопросам повышения квалификации и переподготовки преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования».

Цель профессионально-общественной аккредитации определяется институтом в рыночной терминологии достаточно декларативно и «размыто»: установление преимущества и устранение недостатков для реализации конкурентного преимущества.

В соответствии с положениями статьи 96 Федерального закона Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «профессионально-общественная аккредитация профессиональных образовательных программ представляет собой признание качества и уровня подготовки выпускников отвечающими требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля» [5].

Субъектами, непосредственно осуществляющими независимую профессионально-общественную экспертизу, проводимую ФГБОУ ДПО «Институт развития дополнительного профессионального образования», выступают «ведущие эксперты, лидеры рынка дополнительного профессионального образования»: ИРДО, МАНО, АККОРК и т.д.

Согласно декларациям ИРДПО, по итогам прохождения процедуры профессионально-общественной аккредитации образовательные организации получают возможность выдавать выпускникам своих программ ДПО выпускные документы ведущих вузов мира, включая Оксфордский университет и Университет Стэнфорд.

Как видно, развитие инфраструктуры, обеспечивающей артикуляцию интересов в ходе реализации государственной политики в сфере ДПО, происходит и за счет включения профессионально-общественных институтов.

Более того, Минобрнауки заинтересовано в дальнейшем участии представителей общественности в реализации государственной образовательной политики. С этой целью создается законосовещательный институт гражданского общества — Общественная палата Российской Федерации и Экспертный совет при Правительстве Российской

Федерации. Ведомство с 23 января 2017 года принимает заявления от некоммерческих организаций, выдвигающих кандидатов в состав Общественного совета при Минобрнауки России. Общественный совет формируется на основе добровольного участия в его деятельности граждан Российской Федерации с учетом представительства профессиональных объединений и иных социальных групп, осуществляющих свою деятельность в сфере полномочий Минобрнауки России. В рамках своих полномочий Общественный совет ограничивается методическими рекомендациями, разъяснениями и организацией мониторинга ДПП и ОО ДПО.

Основная роль вышеупомянутых государственных институтов в реализации государственной образовательной политики в сфере ДПО определена Концепцией социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [6] и в официальной терминологии определена как «создание организационных и правовых условий для преодоления рассогласования между имеющимися и требуемыми работодателем компетенциями работников».

Однако одним из итогов реализации политики, направленной на формирование конкурентной среды в сфере ДПО, в связи с утратой права выдачи документов государственного образца, стала существенная потеря учреждениями ДПО, входящими в структуру вузов студентов как основных потребителей образовательных услуг, которые обучались по программам бакалавриата и одновременно по программам ДПО.

В условиях пересмотра критериев образовательной политики РФ и смещения в связи с этим акцентов на формирование в сфере образования рыночных отношений, предполагающих конкуренцию субъектов ДПО за лучшие условия предоставления образовательных услуг и борьбу за клиента, происходит расширение спектра услуг ДПО для потребителя. Государство, в данной ситуации, стремится к реформативному стратегическому и тактичному управлению в данной сфере общественных отношений. А именно, ведомства пытаются выйти из привычной бюрократической закрытости. Меняется тактика принятия управленческих решений в сфере ДПО: от практики келейности до диалога и партнерства, открытого профессионально-общественного обсуждения. Такое сотрудничество принимает форму государственно-общественного управления ДПО. Государственно-общественную форму управления социальной сферой можно с полным основанием назвать политической уже потому, что граждане реализуют своё конституционное право на общественные объединения и активное участие в такой форме в социально-политической жизни страны.

Однако характер государственно-общественного управления сферой ДПО принимает во многом формальный (показушный) характер. Это проявляется в ориентированности организаций, реализующих образовательные программы ДПО не столько на профессионально-значимый результат образования, выраженный в терминологии компетентностного подхода, а на сиюминутную коммерческую выгоду. Зачастую организации ДПО строят свою деятельность без какой-либо стратегии, без должной профессиональной подготовки персонала в соответствии с профессиональными стандартами, следуя за конъюнктурой рынка труда. Отсутствует согласованность на основе комплексности в практике реализации ДПО между

государством и «низовым» звеном образовательной политики — образовательными организациями ДПО. Надежда на то, что конкуренция среди образовательных организаций ДПО выявит наиболее эффективных и заставит «подтянуться» отстающих, пока не работает. Как оказалось, конкуренция не всегда является фактором качества образования, так как далеко не все слушатели ДПО заинтересованы в жестких требованиях к качеству профессиональной переподготовки.

Вместе с тем необходимо отметить, что созданы коллегиальные представительные органы, которым государство делегировало управленческие полномочия в сфере ДПО (общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ ДПО, участие в разработке нормативно-правовой базы ДПО, консультативные услуги и т.п.). Нельзя не признать, что государство осуществляет определённые политические и управленческие действия для создания условий для всестороннего удовлетворения потребностей граждан и организаций-работодателей в услугах, предоставляемых ДПО. Отмечается рост внимания работодателей к профессиональной переподготовке персонала (в основном во исполнение государственных норм, требующих привести к соответствию с профессиональными стандартами компетентностные характеристики персонала).

Как отмечают специалисты в сфере образования, в Российской Федерации слабая артикуляция политической ценности равенства образования в реальной практике [7]. Другими словами, при отсутствии артикуляции агрегированных интересов различными группами невозможна эффективная государственная образовательная политика. При таком положении вещей несовпадение государственной образовательной политики с ожиданиями граждан становится закономерным и объяснимым.

Таким образом, развитие рыночных отношений в России, строящихся на принципах саморегулирующегося рынка, привело к смене вектора социально-экономического и политического развития. Резко сократилось количество рабочих мест, требующих труда высокого уровня сложности, под который бы и формировался запрос к системе профессионального образования. Система ДПО, чутко реагирующая на изменения в сфере труда, выстраивается под новый запрос: получение прибыли от предоставления образовательных услуг в соответствии с рыночной конъюнктурой. Это, в свою очередь, привело к изменению характера отношений между субъектами государственной образовательной политики в сфере ДПО.

Государственное управление системой ДПО все больше трансформируется в государственно-общественное управление, что отвечает тенденции демократизации образовательной сферы как подсистемы общества. Включение в данный процесс общественно-профессиональных организаций (АК-КОРК, МАНО и т.д.) [8] подтверждает намерения правительства в создании условий для модернизации системы ДПО в режиме рыночной самоорганизации.

Вместе с тем необходимо отметить, что функции в реализации государственной образовательной политики в сфере ДПО далеко не равнозначны. Так, замена государственной аккредитации профессионально-общественной не привела к усилению роли данных субъектов в реализации образовательной политики, т.к. данная форма аккредитации не закреплена нормативно как обязательная.

Ответственность же образовательных организаций, реализующих программы образовательные ДПО в связи с выдачей ими дипломов установленного образца, осталась лишь декларацией. Нельзя не признать, что государство формирует каналы артикуляции интересов субъектов ДПО. Однако заинтересованность в представительстве своих интересов никак не проявляют представители профессионально-педагогического сообщества, не формулирует свой запрос на услуги ДПО и общество [9]. Отсутствуют коллективные инициативы, которые бы разделялись педагогическим сообществом и предъявлялись бы государству в виде требований. Отсутствуют сами неформальные объединения, которые агрегировали бы и артикулировали интересы профессионально-педагогического сообщества. При таком положении вещей несовпадение государственной образовательной политики с ожиданиями граждан становится закономерным и объяснимым. С этой точки зрения, российская политическая культура не может не оставаться бесконфликтной [10]. В связи с этим можно предположить, что дальнейшая демократизация сферы ДПО по западным образцам модернизации, принятая за догму в государственной образовательной политике в сфере ДПО, исчерпала свои возможности и не способствует созданию консолидированного демократического института ДПО. С другой стороны, нельзя игнорировать мировой опыт формирования демократических социальных институтов с учетом национальных традиций.

Библиографический список

1. Мухадаев М. О. Структура и механизм артикуляции современной социальной политики в сфере образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 107. С. 208–218.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 03 сентября 2005 г. № 1340-р // Российская газета. 2011. 26 октября. № 867.

3. Тарасенко Л. В. Моделирование социального партнерства в системе ДПО // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. № 3-4. С. 45–49.

4. О внесении изменений в статью 96 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федер. закон от 02.06.2016 № 166-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

5. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон. М.: Проспект, 2013. 160 с.

6. Концепция социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

7. Образовательное неравенство в постсоветской России: политика государства и интересы групп // Материалы V Ежегод. конф. «Сабуровские чтения» – «Гуманитарная экономика: прогнозы будущего», 17–18 февраля 2014 г. // Центр социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Kosarezkiy.pdf> (дата обращения: 18.02.2017).

8. Международная ассоциация непрерывного образования. URL: <http://iace-edu.com> (дата обращения: 22.02.2017).

9. Министерство образования и науки // Новости. URL: <http://минобрнауки.рф/m/новости/9409> (дата обращения: 22.02.2017).

10. Политика и образование. Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин / Гл. ред. К. С. Пигров, ред.-сост. В. А. Гуторов, ред. кол. А. В. Говорунов [и др.]. СПб., 2008. Вып. 4. С. 13. ISBN 978-5-288-04691-9.

ТРОФИМОВ Константин Викторович, старший преподаватель кафедры «Управление развитием образования», аспирант кафедры «Правоведение, государственное и муниципальное управление», соискатель по кафедре «Социальная педагогика и социальная работа».

Адрес для переписки: ya.trofimov-k@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2017 г.

© К. В. Трофимов

Книжная полка

Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. / В. В. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Инфра-М, 2017. – 284 с. – ISBN 978-5-16-012286-1.

Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии, — направление в отечественной специальной психологии, возникшее на рубеже XX и XXI столетий, которое оказывает помощь не только детям с ограниченными возможностями здоровья, но и включает в коррекционный процесс их родителей. Книга является первым учебником, в котором раскрываются теоретико-методологические подходы и практические технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлена авторская методика коррекционной работы, раскрыты особенности воспитания в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, предлагаются психотерапевтические приемы, направленные на преодоление стрессовых переживаний родителей детей, отражены специфика преемственности в работе разных специалистов и межведомственный подход. Первое издание книги вышло в 2007 г. под названием «Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии». Соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования последнего поколения.

Учебник адресован студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология» (квалификация (степень) «бакалавр»). Может быть полезен практикующим психологам, дефектологам, психотерапевтам, а также родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.