

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

19 (38)
2014

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2014

Редакторы

А. А. Амирсейидова, Е. В. Невская

Корректор

Е. П. Викулова

Технический редактор

Н. В. Тупицына

Автор перевода

Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета

Е. А. Балясовой

Художник

С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция итальянского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка «Благовещение»

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:

600028, г. Владимир,

пр-т Строителей, 11, ВлГУ,

Педагогический институт, к. 220

Тел.: (4922) 33-81-01

сайт: www.vlsu.ru

e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 22.12.14

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 17,67

Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых 600000, Владимир, ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

<i>Е. Н. Селивёрстова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)</i>
<i>Е. Ю. Рогачёва</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)</i>
<i>Е. В. Бережнова</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России</i>
<i>М. В. Богуславский</i>	<i>доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО</i>
<i>С. А. Завражин</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>В. А. Зобков</i>	<i>доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Ю. П. Кобяков</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры физического воспитания ВлГУ</i>
<i>Е. П. Михеева</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ</i>
<i>В. И. Назаров</i>	<i>доктор психол. наук, профессор первый проректор Ивановского государственного университета</i>
<i>А. Е. Пальтов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Л. М. Перминова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования</i>
<i>Е. А. Плеханов</i>	<i>доктор пед. наук, доцент зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ</i>
<i>В. А. Попов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ</i>
<i>Т. В. Пушкарёва</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета</i>
<i>Н. П. Фетискин</i>	<i>доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова</i>
<i>Т. А. Филановская</i>	<i>доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ</i>
<i>Л. К. Фортova</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФЦИН России</i>
<i>Zdenek Radvanovsky</i>	<i>Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабэ, Чехия)</i>
<i>Susan Knell</i>	<i>PhD, Pittsburg University, Kansas (США)</i>

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Корнетов Г. Б.

**ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ
И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКИ КАК БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ** 9

Осмоловская И. М., Шабалин Ю. Е.

**СОСТАВ И СТРУКТУРА МОДЕЛИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ** 18

Сушков И. Р.

**ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОСНОВНЫХ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ** 33

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л. М.

**СОВРЕМЕННЫЙ ХАРАКТЕР
ДИДАКТИЧЕСКИХ ВГЛЯДОВ П. Ф. КАПТЕРЕВА** 42

Рогачёва Е. Ю.

**ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЖИЗНИ
АННЫ-ТЕРЕЗЫ ТИМЕНЕЦКИ И АКТУАЛЬНОСТЬ
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИ-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО
ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ** 51

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Айзятulloва Г. Р.

**УПРАВЛЕНИЕ СПОРТИВНЫМ ОТБОРОМ
В ГИМНАСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ
НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ** 58

СОДЕРЖАНИЕ

Губернаторова Л. И.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ
ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ
(ПОЛИМОДАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ФИЗИКИ) 64**

*Кобяков Ю. П., Калинин И. Г., Болотов А. В.,
Ковалев А. В., Песчанова С. А.*

**ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ
ШКОЛЫ КАК ЛИЧНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА 70**

Ксенева В. Н.

**РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «НЕРАВЕНСТВА»
В ПРОЕКТЕ МПИ 75**

Макотрова Г. В.

**ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ:
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД 78**

Морозова О. Е., Полякова В. А.

**ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ
В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ 85**

Филановская Т. А.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ ВОСПРИЯТИЮ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА 90**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Асташова Н. А.

**ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ 97**

Дьяченко С. А.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ
МОДЕЛИРОВАНИЮ МЕНЕДЖЕРОВ: МЕТОДИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ 104**

СОДЕРЖАНИЕ

Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И.

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРАТОРА
СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ 108**

Кулыгина Л. С.

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА ЭФФЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ 114**

Морозова О. В.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО
И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА 119**

Юдакова С. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ:
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 127**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Зобнина Т. В.

**К ВОПРОСУ ВЗАИМОСВЯЗИ
СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ
И ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ 132**

Арпентьева (Минигалиева) М. Р.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ
РАЗНОВОЗРАСТНЫХ СЕМЕЙ: КОНФЛИКТЫ
И ВЗАИМОПОНИМАНИЕ 135**

НАШИ АВТОРЫ 148

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 152

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kornetov G. B.

**TRANSMITTING, GENERATING AND TRANSFORMING PEDAGOGY
AS THE BASIC MODEL OF EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE..... 9**

Osmolovskaja I. M., Shabalin Y. E.

**EDUCATIONAL PROCESS MODEL COMPOSITION
AND STRUCTURE IN THE INFORMATIONAL
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 18**

Sushkov I. R.

**THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION
OF MAIN SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONCEPTS..... 33**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Perminova L. M.

MODERN DIDACTIC NATURE OF P. F. KAPTEREV'S VIEWS 42

Rogacheva E. Yu.

**ANNA-TERESA TYMIENIECKA'S PHENOMENOLOGY
OF LIFE AND ACTUALITY
OF PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTIC
APPROACH IN CONTEMPORARY EDUCATION 51**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Azyyatullova G. R.

**SPORTS SELECTION CONTROL IN THE GYMNASTICS
DISCIPLINE ON THE BASIS OF COOPERATION WITH PARENTS 58**

Gubernatorova L. I.

**USING INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING
PHYSICS (POLYMODAL EDUCATION PHYSICS LESSONS) 64**

CONTENTS

*Kobyakov U. P., Kalintseva I. G., Bolotov A. V.,
Kovalev A. V., Peschanova S. A.*
**PHYSICAL READINESS OF HIGH SCHOOL LEAVERS
AS AN INDIVIDUAL AND SOCIAL PROBLEM 70**

Kseneva V. N.
**DEVELOPING PUPILS' LOGICAL THINKING ON THE EXAMPLE
OF STUDYING THE TOPIC "INEQUALITY" IN THE PROJECT MPI 75**

Makotrova G. V.
**ASSESSMENT OF SCHOOLCHILDREN RESEARCH POTENTIAL
DEVELOPMENT: SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH..... 78**

Morozova O. E., Polyakova V. A.
**SCHOOL MEDIATION SERVICE POSSIBILITIES IN TOLERANCE
UPBRINGING..... 85**

Filanovsky T. A.
**PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING STUDENTS
WORKS OF ART PERCEPTION 90**

PROFESSIONAL EDUCATION

Astashova N. A.
**DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN TEACHERS
PROFESSIONAL VALUES 97**

Dyachenko S. A.
**COMPETENCE-BASED APPROACH IN MANAGERS
MATHEMATICAL MODELING TRAINING: METHODICAL ASPECTS..... 104**

Isaev I. F., Eroshenkova E. I.
**STRUCTURE AND CONTENT ASPECTS OF STUDENT
GROUP CURATOR PEDAGOGICAL CULTURE 108**

Kulygina L. S.
**STUDENTS PRACTICAL TRAINING IN DESIGN LEARNING
ACTIVITY ON THE EFFECTIVE PSYCHOLOGICAL BASIS 114**

CONTENTS

Morozova O. V.

**FORMATION OF GENDER COMPETENCE OF PRE-SCHOOL
AND PRIMARY EDUCATION FACULTY STUDENTS
IN VLADIMIR STATE UNIVERSITY 119**

Yudakova S. V.

**TECHNOLOGY TEACHER PEDAGOGICAL MANAGEMENT:
THE AXIOLOGICAL ASPECT 127**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Zobnina T. V.

**TO THE ISSUE OF THE RELATIONSHIP OF SELF-GOVERNMENT
ABILITY TO STRONG-WILLED PERSONALITY ACTIVITY 132**

Arpentieva (Minigalieva) M. R.

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL HEALTH OF UNEVEN-AGED
FAMILIES: CONFLICTS AND UNDERSTANDING 135**

OUR AUTHORS148

INFORMATION FOR AUTHORS152

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Г. Б. Корнетов

ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКИ КАК БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогик как базовых моделей теории и практики образования, которые представлены в пространстве развития всемирного историко-педагогического процесса. Особое внимание уделяется осмысливанию идеи о сосуществовании передающей, порождающей и преобразующей педагогик как методологического ключа к пониманию ряда важных особенностей педагогических феноменов прошлого и настоящего.

Ключевые слова: *передающая педагогика, порождающая педагогика, преобразующая педагогика.*

Осмысление развития педагогики в историко-педагогическом процессе требует поиска ее базовых моделей, позволяющих типологизировать и классифицировать различные концептуальные подходы к организации образования подрастающих поколений [1].

В 2010 г. в серии «Образование: мировой бестселлер» издательство «Промсвещение» выпустило книгу «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины» [3]. В этой книге американские авторы Нельда Кэмбро-Маккейб и Дженикс Даттон размышляют о трех педагогиках, которые они соответственно называют передающей, порождающей и преобразующей педагогиками [3, с. 209 – 217]. Причем передающую педагогику они оценивают однозначно негативно, а в качестве наиболее эффективной и перспективной рассматривают преобразующую педагогику.

Передающую педагогику в первом приближении можно определить как

педагогику, которая базируется на механизмах трансляции накопленного общественного опыта от старших поколений младшим, подрастающим поколениям. Задача учителя заключается в том, чтобы обеспечить передачу специального педагогически адаптированного опыта (содержания образования) посредством использования соответствующих педагогических форм, методов и средств. Задача ученика заключается в том, чтобы усвоить этот опыт и, по возможности, научиться его применять. То есть речь идет об организации образования прежде всего посредством передачи – усвоения готового знания и способов деятельности и их безусловном достаточно пассивном принятии учеником.

Порождающую педагогику можно определить как педагогику, в основе которой лежит установка на необходимость отказаться от передачи ученикам готового знания и изменить его позицию

«пассивного слушателя», «впитывающего» предлагаемые знания на позицию «активного созидателя» собственных знаний в процессе исследования и совместной деятельности под руководством учителя. В рамках этой модели перед учителем стоит задача обеспечить создание необходимых педагогических условий для поддержки его познавательной активности, самостоятельного поиска и «открытия» знания учеником, для освоения им различных методов «добывания знаний» и овладения способами практического как репродуктивного, так и творческого использования этих методов в своей жизни.

Преобразующая педагогика – это педагогика, которая ставит во главу угла необходимость органичного соединения процесса образования подрастающих поколений с участием учеников в практическом преобразовании окружающего мира. Только таким образом формирующийся человек может стать активным, самостоятельным, независимым, ответственным субъектом социального действия. Субъектом, сознательно изменяющим обстоятельства своей жизни и жизни общества (общества) и одновременно изменяющим и освобождающим от различных деструктивных форм угнетения самого себя, обретающим власть над собой и своей жизнью, ее условиями. Процесс развития и совершенствования человека в образовании оказывается процессом его самосовершенствования в ходе осуществления им самостоятельных усилий по изменению и улучшению окружающего социального мира, отнюдь не сводимого только к «миру класса» или даже к «миру школы», а охватывающего все пространство жизни ученика.

Идея сосуществования передающей, порождающей и преобразующей педагогики может дать ключ к пониманию ряда важных особенностей многих педагогических феноменов прошлого и настоящего. Это требует серьезного осмысления передающей, порождающей и преобразующей педагогик в пространстве развития всемирного историко-педагогического процесса.

Возникновение *передающей педагогики* может рассматриваться в логике эволюции механизмов передачи опыта поведения у живых организмов, качественные изменения которых были связаны с возникновением человеческого общества и системы социального наследования. Важнейшим аспектом прогрессивной эволюции живых организмов на Земле было возрастание роли в их жизнедеятельности опыта, приобретаемого посредством прижизненного научения. У высших животных прижизненное научение является важнейшим фактором, определяющим их поведение, необходимым условием выживания на основе приспособления к среде обитания. Причем это научение предполагает не только накопление собственного опыта взаимодействия с окружающей средой, но и усвоение опыта других особей, элементы которого накапливаются в популяциях и передаются от поколения к поколению. Усвоение этих элементов накопленного опыта становится важным и обязательным условием выживания популяции для каждого нового поколения представителей вида.

Наблюдения за современными антропоидными обезьянами позволяют с большой степенью достоверности предположить, что у животных предков человека существовали развитые механизмы передачи накопленного в популяциях

опыта, опиравшиеся не только на способность к подражанию, но и на специальное демонстрационное поведение и даже на специальное руководство подрастающими особями со стороны старших более опытных особей (прежде всего матерей), стимулирующее или ограничивающее их определенные действия и поступки, а также способствующее усвоению способов взаимоотношений с другими членами группы, занимающими в ее иерархии различное положение (вожак, взрослые самцы, самки, детеныши).

Возникновение человеческого общества ознаменовалось тем, что основу его существования и развития стала составлять культура, создаваемая людьми и подлежащая усвоению и усвоению каждым новым поколением. Культура сделала возможным перейти от приспособления живых организмов к окружающему миру, приспособлению этого мира к нуждам и потребностям человека.

Культура здесь понимается в самом широком смысле, как все то, что создается людьми в отличие от того, что дано природой, все то, что существует в предметной, символической и процессуальной формах и в той или иной степени воплощает в себе сущностные силы человека, порождающие эти формы своей духовной или практической деятельностью. Причем не только человек порождает (производит и развивает) культуру, но культура также порождает человека, который появляется на свет представителем биологического вида *Homo sapiens* и обладает лишь предпосылками для того, чтобы стать сознательным, социальным и культурным существом, то есть человеком в подлинном смысле этого слова. Таковым он становится, только общаясь

с другими людьми, живя и развиваясь в социокультурной среде, осваивая, воспроизводя и развивая ее, распредмечивая накопленный в ней опыт предшествующих поколений, овладевая способностью опредмечивать себя в новых самостоятельно создаваемых культурных объектах, проявляя, развивая, обогащая и совершенствуя свой собственный человеческий потенциал. Только в социальном бытии культура опосредует всю жизнь человека, всю его деятельность, все его общение, все его развитие. Только в обществе специальная деятельность по приобщению новых поколений к накопленному опыту становится культурной по самой своей сути, обретает качество педагогической деятельности, являющейся специфическим социальным феноменом, вечным атрибутом общественного бытия людей.

Уже на самых ранних этапах своей истории человечество должно было решать задачу передачи подрастающим поколениям накопленного и при этом все более расширяющегося и усложняющегося общественного опыта, воплощенного в непрерывно развивающейся, хотя вначале и крайне медленно, культуре. Частично этот опыт усваивался в процессе неуправляемой спонтанной социализации. Но приобщение к некоторым его элементам требовало специальных педагогических усилий, предполагало специальное педагогическое управление процессом социализации. Таким образом, вместе со становлением и развитием человеческого общества происходило становление и развитие педагогической деятельности, а в структуре процесса социализации выделился особый преднамеренно организуемый сегмент, являющийся предметом педагогики. Это сегмент обозначается при помощи понятий «образование»,

«воспитание», «обучение» в различных культурах и традициях у различных авторов, наполняемых различным содержанием, но всегда, в конечном счете, обозначающих то, что связано с целенаправленной и преднамеренной организацией развития и формирования человека, то есть с педагогическим процессом, педагогической деятельностью.

Изначально передача элементов культуры (способов деятельности и общения, знаковых систем и средств коммуникации, правил и норм поведения, знаний и духовных ценностей и т.п.) опиралась на механизмы примера и подражания, словесной инструкции и практической демонстрации, заучивания и упражнения, одобрения и неодобрения. При этом шло формирование и развитие модели передающей педагогики. В ее рамках цель педагогических усилий определялась учителем (непосредственной практической потребностью, укладом семейных отношений, традицией, религиозными установлениями, государственными требованиями и предписаниями, конкретным наставником и т.п.).

Эта цель могла иметь традиционное, ценностно-рациональное или целерациональное обоснование и рефлексироваться с разной степенью осознанности и определенности. В любом случае педагогическая цель сопрягалась с тем, что ученик должен чему-то научиться, что-то узнать, приобрести какие-то умения, навыки и компетенции, усвоить определенные ценностные установки и т.п. То есть в нем в результате педагогических усилий учителя должны были произойти некие желаемые изменения, которые и являлись планируемыми результатами педагогических усилий учителя. Причем эти изменения могли касаться самых различных сторон

и аспектов его физического, душевного и духовного состояния. Для того чтобы эти изменения произошли, ученику надо было нечто передать (знание, способ деятельности, норму поведения, некий образец и т.п.), а он это нечто должен усвоить и научиться использовать по мере необходимости в различных жизненных ситуациях.

Передающей педагогике имманентно присуща установка, согласно которой учитель, то есть тот, кто передает, знает, что и как нужно передать ученику, а ученик должен с благодарностью принимать и усваивать все, что ему передает учитель, причем делать это послушно и прилежно, быть благодарным и даже покорным своему учителю независимо от того, насколько значимо и актуально для него лично передаваемое учителем. То есть учитель на место неразумной воле ученика ставит свою разумную волю, подкрепленную как собственным пониманием целесообразности педагогических усилий, так и традицией, общественным мнением, социальными интересами, экономической целесообразностью, государственными предписаниями, религиозными установлениями, научными обоснованиями, идеологическими концептами, нормами поведения и т.п.

Пассивная роль ученика в передающей педагогике определяется тем, что его познавательная активность, без которой в принципе невозможно никакое обучение, оказывается полностью подчиненной педагогическим задачам учителя. Она не просто контролируется и направляется учителем. По сути, она им предельно жестко регламентируется. Самостоятельная познавательная активность ученика становится возможной в строго определенных учителем рамках и допускается лишь в той степени,

в которой она способствует освоению предлагаемого им ученику содержания образования и достижению поставленных педагогических целей.

История передающей педагогики, насчитывающая столько же лет, сколько лет насчитывает само человечество, показывает, что ученик далеко не всегда стремится усвоить то, что пытается передать, а часто навязать ему учитель. И дело не только в том, что усвоение предлагаемого ученику содержания образования может оказаться для него непосильным, например, в силу своего объема или сложности, хотя, естественно, и это тоже может иметь место.

Проблема прежде всего заключается в том, что у ученика возникает спонтанное сопротивление педагогическим усилиям учителя в случае несовпадения их направленности с его внутренними установками, целями, стремлениями, мотивами, интересами, запросами. Это сопротивление – следствие несовпадения, а во многих случаях и прямое противостояние педагогических целей учителя и жизненных целей ученика. Передающая педагогика на протяжении всей своей истории пыталась решать эту проблему разными путями: поощряя и наказывая ученика, принуждая, запугивая и подкупая его, пытаясь завлечь и заинтересовать ученика внешними привлекательными эффектами, обращаясь к его жизненному опыту и разуму, показывая пользу образования для его будущей жизни и карьеры, ссылаясь на традицию и государственные требования, взывая к Богу, апеллируя к общественному мнению и т.п.

При всем этом передающая педагогика преподносила ученику готовые знания и способы деятельности, которые, если он их и усваивал, во многих случаях оказывались для него абсолютно чужими, данными извне, не имеющими

какого-либо личностного смысла, быстро забываемыми, стимулирующими не столько качественное развитие человека, его подлинное преобразование в процессе образования, сколько обеспечиваемыми, в лучшем случае, механическое увеличение его информированности и рост практической функциональности.

Во всемирно-историческом процессе передающая педагогика оказывается наиболее представленной, в частности, в практике школьного образования. На ней базировались школы писцов в Древнем Египте и Древней Месопотамии, школьное обучение в Древней Греции и Древнем Риме, а также в Средневековой Европе. Передающая педагогика лежала в основе деятельности как классических и реальных гимназий, так и народных школ Нового времени. На рубеже XIX – XX вв. на Западе и в России она в полном объеме воплотилась в так называемой «школе учебы», которой противостояли «школа труда» и «свободная школа». Сегодня система ЕГЭ, существующая в нашей стране, ориентирует учителей на то, чтобы они натаскивали учеников на выполнение тестовых заданий, что является ярчайшим отражением сущности передающей педагогики, отнюдь не способствующей развитию способности к самостоятельному творческому познанию.

Порождающая педагогика в известном смысле возникла как альтернатива педагогике передающей. Это видно уже из сопоставления их названий. Постепенно в педагогической мысли появилось понимание, что человеку следует не просто передавать знания, а надо способствовать тому, чтобы он их сам порождал, приходил к ним самостоятельно, вел активный творческий познавательный поиск.

Первая известная и, надо признать, до сих пор непревзойденная рефлексия по поводу необходимости и сущности порождающей педагогики принадлежит Сократу (469 – 399 до н. э.), которого уже современники называли «мудрейшим из греков». Более двадцати четырех столетий назад он, как это следует из диалогов его ученика Платона, назвал свой педагогический метод майевтикой, то есть «повивальным искусством», искусством способствовать рождению знания у ученика. Платон в своих диалогах подробно описал этот метод и раскрыл его суть. Майевтика Сократа основывалась на его убеждении, что для каждого человека истина есть то, к чему он может прийти только сам, как бы извлекая истинное знание из глубины самого себя, рождая его. Поэтому Сократ не пытался передать своим слушателям готовое знание, а опираясь на их потенциал и внутренние интенции через создание проблемных познавательных ситуаций, вел своих собеседников к истине, помогая им как бы «родить» ее, выступая в роли своеобразной духовной повитухи.

Таким образом, порождающая педагогика Сократа, суть которой в полном объеме выражена в метафоре «майевтика», в самом прямом смысле этого слова была направлена на то, что его ученик порождал собственное знание. Это требовало от него значительных интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий, огромного духовного и душевного напряжения, связанного с преодолением распространенных ошибочных мнений, что способствовало подлинному развитию внутреннего мира человека, его качественному преобразованию в процессе образования, принятию порожденного, «вымученного» им знания как безусловно истинного, безусловно своего. Это знание оказывалось глубоко осмысленным и не просто приемлемым

для ученика, а абсолютно необходимым для человека его породившего, прочно встроенным во внутреннюю структуру личности, неотъемлемым от породившего его сознания.

В основе порождающей педагогики лежит опора на внутреннюю самостоятельную активность ученика, который в идеале должен не пассивно (пусть, в идеале, даже и осмысленно) принимать то, что передает ему учитель, сколько творить, созидать сам, деятельностно участвовать в процессе собственного образования, по сути, конструируя собственный внутренний мир.

Порождающая педагогика, у истоков концептуализации которой стояли Сократ и Платон, развивалась на протяжении многих и многих веков. Ее идеологиями, хотя может быть и не всегда последовательными, были такие выдающиеся мыслители прошлого, как М. Монтень и Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталлоцци и Г. Спенсер, Л. Н. Толстой и др. Идеи порождающей педагогики с большим трудом проникали в массовое педагогическое сознание, в широкую практику образования.

Зримый поворот к идеалам и методам порождающей педагогики начался на Западе и в России в последней трети XIX в., когда мощный рывок сделало антропологическое знание, появились экспериментальная психология и экспериментальная педагогика, возникла педология как комплексная наука о ребенке. Одновременно с этим переход к индустриальному обществу, резко обострившему проблему человека, с одной стороны, поставил перед образованием качественно новые задачи, а с другой – предоставил новые материальные и интеллектуальные возможности для развития школы всех уровней. В теории и практике образования на рубеже XIX – XX вв. началась так называемая педоцентристская революция, стремящаяся

поставить ребенка с его естественной активностью, реальными жизненными запросами и интересами в центр педагогического процесса, который все более и более обращался к жизненному опыту детей, стремясь превратить их в «центр педагогической вселенной».

Именно в это время порождающая педагогика на Западе получила концептуальное оформление и методическое воплощение в текстах и практике М. Монтессори и Г. Кершенштейнера, А. Феррера и Э. Кей, Г. Шаррельмана и Ф. Феррера-и-Гуардия, Ф. Ганзберга и Л. Гурлитта, К. Уошборна и других теоретиков и практиков образования, которых традиционно относят к так называемой «реформаторской педагогике» и «новому воспитанию». В России порождающая педагогика в первой трети XX в. была представлена именами К. Н. Вентцеля и С. Н. Дурылина, С. Т. Шацкого и П. П. Блонского, А. С. Макаренко и др. На принципах и подходах порождающей педагогики в ту эпоху в различных странах мира осуществляли свою деятельность так называемые «школы труда» и «свободные школы», противостоящие традиционным «школам учebам», которые преимущественно ориентировались на идеалы и методы передающей педагогики.

Одним из наиболее известных представителей порождающей педагогики конца XIX – первой половины XX в. был американец Д. Дьюи, являющийся самым влиятельным деятелем образования прошлого столетия. Именно он стоит у истоков метода проектов, ставшего одним из наиболее успешных, широко распространенных и полностью соответствующих духу и букве порождающей педагогики способов обучения, применяемого практически на всех уровнях общего и профессионального образования. Впервые развернутое теоретическое обоснование метода

проектов дал У. Килпатрик, который был ближайшим учеником, последователем и сотрудником Д. Дьюи.

В логике порождающей педагогики в современном зарубежном и отечественном образовании реализуется компетентностный подход. Федеральные государственные образовательные стандарты с их системно-деятельностным подходом, принятые в России в 2010 – 2011 гг., также ориентируются, хотя во многих случаях весьма непоследовательно и декларативно, на порождающую педагогику. На нее же по преимуществу ориентируется отечественное инновационное педагогическое движение, представленное сегодня значительным количеством инновационных школ.

Порождающая педагогика требует от учителей значительно большего профессионального мастерства, чем педагогика передающая. Она предполагает отказ от стратегии императивного воздействия на учеников в педагогическом процессе и преимущественного перехода к стратегии поддерживающего взаимодействия с ними. Само освоение содержания образования в рамках реализации подходов поддерживающей педагогики требует значительно большего времени, так как предполагает не усвоение «преподнесенных» учителем готовых фрагментов культуры, а активный познавательный поиск учеников, по возможности самостоятельно конструирующих собственные знания и отрабатывающих способы их практического использования и применения. При этом образовательный процесс оказывается значительно меньше предрасположенным к мелочной регламентации и жесткому пошаговому планированию.

Преобразующая педагогика – явление значительно более позднее, чем рассмотренные выше передающая и

порождающая педагогики. Ее истоки лежат в понимании природы человека как активного деятельного. Однако деятельностный подход, в различных формах достаточно давно прослеживающийся в теории и практике образования, еще не является признаком преобразующей педагогики, скорее, его можно рассматривать как признак педагогики порождающей, ориентирующейся на активность учеников, в которой проявляется их деятельностная сущность.

Непосредственные истоки преобразующей педагогики просматриваются в идеях К. Маркса, впервые сформулированных им в 1845 г. в «Тезисах о Фейербахе». В этом произведении он, в частности, писал: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан... Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*» [2].

К числу мыслителей, в дальнейшем оказавших значительное влияние на становление преобразующей педагогики, относятся, например, М. Хоркхеймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромм, Ю. Хабермас, М. Фуко.

В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика в отличие от педагогики порождающей переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека, как основы его развития в образовании, на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Речь идет не просто о

том, что человек порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не присваивать их в готовом виде, получая таковыми от учителя. Речь идет о том, что человек посредством образования либо встраивается, вписывается в существующее социальное пространство, как бы «подчиняется» ему, либо становится субъектом его преобразующим, и тем самым стремящимся к освобождению себя от злокачественных социальных пут, от различных форм существующего в обществе угнетения. Таким образом, преобразующая педагогика ориентирована поставить и решить вопрос о том, каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира, и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности. То есть, следуя логике К. Маркса, в преобразующей педагогике процесс образования человека и преобразования общества совпадают, становясь своего рода тем, что он называл в «Тезисах о Фейербахе» «революционной практикой».

Свое оформление преобразующая педагогика получила лишь во второй половине XX в. В этот период ее развитие на Западе во многом было связано с достижениями так называемой «критической педагогики», к числу представителей которой относятся И. Иллич и П. Мак-Ларен, А. Жиру и М. Эппл, К. Молленхауэр и Х. Гамм, Э. Раймер и др.).

Наиболее выдающимся представителем преобразующей педагогики был один из создателей и лидер западной критической педагогики П. Фрейре. Он выдвинул, теоретически обосновал и

практически реализовал положение об образовании угнетенных как их освобождении посредством соединения образования с процессом осознания и поиском ими путей и способов решения социальных проблем.

Сегодня в России идеалы и подходы преобразующей педагогики реализуются, насколько это возможно, в практике так называемых «общественно-активных школ», выстраивающих свою педагогическую работу на основе включения обучающихся в активную деятельность по преобразованию местных сообществ на основе демократизации их жизни. Также идеи преобразующей педагогики явственно прослеживаются в разрабатываемой в последние годы теории демократической педагогики, концептуализирующей пути и способы образования в современном российском обществе субъектов демократии, стремящихся и способных жить согласно демократическим

принципам и нормам, а также стремящихся к демократическим преобразованиям общества и государства.

Следует признать, что передающая, порождающая и преобразующая педагогика по-разному решают задачи образования, воспитания, обучения подрастающих поколений. Однако эти модели не исключают, а дополняют друг друга. Сами по себе они не являются ни «плохими», ни «хорошими». Они могут и должны применяться в различных педагогических ситуациях в зависимости от целей и возможностей учителя. При этом важно понимать, что преимущественная ориентация на ту или иную модель определяется как теми образовательными идеалами, которые, в конечном счете, обуславливают направленность педагогической деятельности, так и теми условиями и ресурсами, в которых осуществляются воспитание и обучение.

Литература

1. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М. : УРАО, 2001. 121 с.
2. Маркс К. Тезисы о Фейербахе [Электронный ресурс]. URL: <http://lugovoy-k.narod.ru/marx/03/01.htm> (дата обращения: 25.05.2014).
3. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге [и др.] ; пер. Л. В. Трубицыной. М. : Просвещение, 2010. 575 с.

G. B. Kornetov

TRANSMITTING, GENERATING AND TRANSFORMING PEDAGOGY AS THE BASIC MODEL OF EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

The article reveals the essence of the transmitting, generating and transforming pedagogy as basic models of educational theory and practice presented in the space of world-historical-pedagogical process development. Special attention is paid to the comprehension of the idea of the coexistence of the transmitting, generating and transforming pedagogy as a methodological key to the understanding of several important features of the educational phenomena of the past and present.

Key words: *transmitting pedagogy; generating pedagogy; transforming pedagogy.*

СОСТАВ И СТРУКТУРА МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлены промежуточные результаты исследования, ориентированного на разработку модели процесса обучения в информационно-образовательной среде. Динамическая и статическая модели процесса обучения показаны с выявлением состава и структуры, определена специфика процесса обучения в условиях информационно-образовательной среды. Выявлена миссия средств обучения, обусловленная квазисубъектностью информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: *информационно-образовательная среда, образовательный процесс, процесс обучения, модель, цели, содержание образования, методы, технологии, формы, средства обучения.*

Практика образования показывает, что информационно-образовательная среда (ИОС) значительно влияет на педагогические реалии. Образовательный процесс оказывается погружен в информационно-образовательную среду и вне ее рассматриваться не может. Разработка модели образовательного процесса в информационно-образовательной среде даст возможность четко представить структуру и динамику этого процесса, показать линии взаимосвязи образовательного процесса с информационно-образовательной средой и в конечном итоге определить дидактические ориентиры результативного построения указанного процесса.

Посещение уроков в школе, беседы с учителями показали, что изменение образовательного процесса, обусловленное фактором существования информационной среды, происходит в значительной степени интуитивно. Интерактивные доски, мультимедийные презентации, анимированные материалы используются педагогами спонтанно, в большей мере исходя из их возможностей «расцветить» учебный процесс, нежели из дидактической необходимости. Это приводит к тому, что сущность

изучаемого размывается в сознании обучающихся, в памяти остаются только заинтересовавшие их действия, эмоционально воздействовавший на ученика материал. Это тот случай, когда ученики говорят педагогу: «Мы прекрасно помним, что делали на уроке (бурно обсуждали по группам текст, рисовали свои впечатления, рассказывали другим), но не можем вспомнить для чего».

Разрабатывая модель образовательного процесса, мы исходим из того, что данный процесс включает воспитание и обучение подрастающего поколения. В статье акцентируется внимание на процессе обучения в информационно-образовательной среде с учетом его воспитывающих возможностей. Процесс обучения мы понимаем как целенаправленный процесс совместной деятельности учителя и учащихся с целью освоения содержания образования.

Под дидактической моделью понимаем описание процесса обучения, абстрагированное от конкретной практики, но отражающее его существенные свойства и включающее понимание целей, содержания, средств реализации, результатов. Модель может быть представлена в виде схемы, таблицы,

алгоритмизированного описания. Необходимо отметить, что нами разрабатываются статическая и динамическая модели. Статическая модель выявляет компоненты процесса обучения, их функции и взаимосвязи в каждый момент времени. По своей сути статическая модель является структурно-функциональной, так как ориентирована на выявление состава, структуры процесса обучения в информационно-образовательной среде, функций каждого элемента.

Динамическая модель демонстрирует разворачивание процесса обучения во времени.

Модель традиционного процесса обучения в дидактике известна: она включает представление о целях процесса обучения, ценностях, обуславливающих его вариативность, о содержании образования, методах, формах, средствах, результате.

Схематично модель процесса обучения можно представить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Модель процесса обучения

Центральным компонентом процесса обучения, его сердцевиной в классической дидактике считается взаимодействие учителя, ученика, содержания образования. Учитель, осознавая цели и применяя различные методы обучения, организует усвоение содержания учебного материала учеником. Ученик, оперируя содержанием образования, присваивает его и в виде обратной связи сообщает учителю информацию о его присвоении (рис. 2).



Рис. 2. Структура единичной ячейки процесса обучения

Прежде чем рассмотреть специфику, которую процесс обучения приобретает в информационно-образовательной среде, представим наше понимание указанной среды.

Информационно-образовательная среда – комплекс информационных объектов (в форме средств обучения), средств коммуникации, способов получения, переработки, использования, создания информации, включающий коллективных (социальных) и индивидуальных субъектов, создающих, развивающих среду, действующих в ней с образовательными целями.

В среду входят информационные ресурсы в разных видах (книги, картины, плакаты, фильмы, интернет и т.д.), оборудование, обеспечивающее использование этих ресурсов, социальные

институты и люди, решающие задачи образования подрастающего поколения. Существует информационно-образовательная среда страны, города, отдельного образовательного учреждения, учителя, ученика. Информационно-образовательная среда специально создается человеком или группой людей (педагогами, методистами, авторами учебных пособий, разработчиками информационных ресурсов). Обучающиеся, начиная действовать в информационно-образовательной среде, видоизменяют ее, подстраивают под собственные потребности, одновременно сами подстраиваясь под среду.

Так как основной миссией любой образовательной организации является реализация учебного процесса, становится очевидным, что дидактический аспект информационно-образовательной среды по сути является ведущим. Собственно, сам факт присутствия в понятии слова «образовательная» свидетельствует об этом. Таким образом, можно констатировать, что учебный процесс оказывается тем стержнем, основой, фундаментом, вокруг которого происходит конструирование информационно-образовательной среды образовательной организации. От характеристик учебного процесса, дидактических задач, которые он призван решать, зависят основные характеристики информационно-образовательной среды.

Необходимо отметить, что понятия «информационная среда» и «информационно-образовательная среда» не тождественны друг другу. Информационная среда человеком может быть использована как средство образования, но может быть использована и в более широких целях – для ориентации в текущих политических и культурных событиях, для коммуникации с людьми,

высказывания собственной точки зрения и т.д. В этом аспекте информационная среда шире среды образовательной. Но вместе с тем в образовательную среду входят специально созданные образовательные учреждения, деятельность специально подготовленных людей – педагогов, т.е. в этом аспекте информационно-образовательная среда шире среды информационной. Кроме рассмотренных сред существуют и другие, например, культурная среда, досуговая, здоровьесберегающая и т.д. Каждый человек может одновременно действовать в нескольких средах.

Для нашего исследования важно обозначить понимание предметной информационно-образовательной среды. Это среда, которая специально создается для изучения конкретного школьного (или вузовского) предмета.

Представленная на рис. 2 единичная ячейка процесса обучения в случае обучения в информационно-образовательной среде изменится не только в аспекте содержания образования. Схематическое ее представление должно обязательно обозначить, что и инструменты взаимодействия учителя с учениками также находятся в среде (рис. 3).

Обратим внимание, что в традиционном обучении четко прослеживается руководящая роль педагога (на схеме (рис. 2) это показано направлением стрелок), так как он организует и руководит процессом обучения, а в обучении в информационно-образовательной среде взаимодействие с информационным объектом (средством обучения) может инициироваться как учителем, так и учеником.

Рассматривая информационно-образовательную среду с точки зрения дидактики, необходимо проанализировать процесс взаимодействия обучающегося

с ней. С этой позиции информационно-образовательная среда выглядит как средство обучения, обладающее расширенным набором функций, свойств и качеств. Такое расширение позволяет говорить о том, что информационно-образовательная среда может рассматриваться в качестве совершенно особого, принципиально иного, чем существовавшие ранее, средства обучения.

Учебный процесс в условиях ИОС предполагает наличие двух источников учебной информации. Первого, традиционного, в лице преподавателя (обучающего), и второго, в виде ИОС, из которой обучающийся самостоятельно извлекает необходимую учебную информацию. При этом степень его самостоятельности может глубоко варьироваться от выполнения простейших операций под руководством преподавателя до самостоятельного поиска и выстраивания учебной информации. Не следует также забывать, что в ИОС могут быть использованы не только информационный, иллюстративный модули, но также контрольный, а часто и оценочный модуль. Это означает, что в условиях ИОС обучающийся имеет дело не только с преподавателем как субъектом учебного процесса, но и с ИОС, которая в значительной степени реализует такие функции преподавателя, как организационную, информационную, контрольную и оценивающую.

Разумеется, такой функционал ИОС в значительной степени является продуктом деятельности преподавателя, поскольку именно последний принимает основные управленческие решения, да и сама ИОС в значительной степени продукт и результат деятельности преподавателя (педагогического коллектива образовательного учреждения). Тем не менее для обучающегося

этот факт может оставаться скрытым, и он, со своей точки зрения, вполне способен воспринимать ИОС как равноудельный педагогу фактор процесса обучения.

Учебный процесс в условиях ИОС образовательного учреждения оказывается трехсторонним, в нем ИОС выступает как значимый и во многом самостоятельный фактор обучения. Уровень самостоятельности, естественно, ограничен и во многом является кажущимся, но существование такого фактора отрицать невозможно. Поэтому можно рассматривать ИОС как особую дидактическую систему, часть учебного процесса, его компонент.

Действительно, основной функцией средств обучения в учебном процессе является фиксация, хранение и транслирование учебного материала. Информационно-образовательная среда выполняет по отношению к учебному процессу аналогичные функции. Вместе с тем на этом функции информационно-образовательной среды и ее дидактический потенциал не исчерпываются. В процессе взаимодействия учителя и обучающихся информационно-образовательная среда, и в этом ее принципиальное отличие от других средств обучения, выступает в качестве:

- средства фиксации, хранения и транслирования учебного материала;
- информационного пространства, в котором осуществляется взаимодействие учителя и обучающихся, выстраивается и конструируется учебный процесс;
- средства, гарантированно обеспечивающего интерактивное взаимодействие обучающихся с учебным материалом.

Дидактическая способность информационно-образовательной среды активно взаимодействовать с обучающимися, предоставляя им доступ к учебному

материалу, реализуя функции контроля, организуя (при необходимости) повторение учебного материала и т.д., позволяет утверждать, что в процессе обучения она обладает некоторыми свойствами субъектности. Как справедливо отмечала И. В. Роберт, обучение в информационно-образовательной среде предполагает наличие трех субъектов процесса обучения: учителя, обучающихся и информационно-образовательной среды [4].

Разумеется, субъектность информационно-образовательной среды имеет условный характер. Это не субъектность в полном смысле данного слова. Процесс обучения в условиях ИОС выстраивается таким образом, что ИОС воспринимается в качестве его полноправного субъекта. Здесь был бы более уместен термин «квазисубъектность». Квазисубъектность означает, что ИОС, не являясь субъектом учебной деятельности в прямом смысле этого слова, тем не менее на определенном уровне своего развития выступает как субъект учебного процесса. Обучающиеся взаимодействуют со средой, а она взаимодействует с обучающимися. Таким образом, с точки зрения обучающихся информационно-образовательная среда ведет себя как активный субъект процесса обучения.

Если рассмотреть процесс обучения и процессы взаимодействия обучающихся с ИОС, между собой и с учителем с дидактических позиций, становится очевидным, что в этих процессах информационно-образовательная среда участвует не непосредственно, а через посредничество средств обучения. Средства обучения – это важнейший компонент информационно-образовательной среды, определяющий ее дидактическую сущность.

Аналогично тому, как в процессе обучения учитель выстраивает взаимодействие с обучающимися особым образом, применяя различные методы, формы и средства организации данного процесса, информационно-образовательная среда, являясь квазисубъектным участником процессов взаимодействий, реализует свои дидактические функции через средства обучения. Именно последние, как указывалось выше, являются средствами фиксации, хранения и транслирования учебного материала.

Таким образом, средства обучения ИОС реализуют важнейшую дидактическую миссию – создают дидактические условия для организации взаимодействия обучающихся с учебным материалом (рис. 3). В словаре Т. Ф. Ефремовой термин «миссия» определяется как «ответственная роль, задание, поручение» [1]. В некотором смысле термин «дидактическая миссия» следует понимать как основную дидактическую задачу, выполнение которой возможно с помощью того, кому эта задача доверена. В информационно-образовательной среде дидактические задачи могут быть решены только при помощи средств обучения. Нас не должно смущать понимание того, что в обыденном смысле миссия выполняется неким субъектом. Квазисубъектность ИОС позволяет говорить именно о дидактической миссии средств обучения, через которые реализуются дидактические функции информационно-образовательной среды.

Принципиальным отличием информационно-образовательной среды от классического комплекса средств обучения традиционных дидактических подходов является то, что в их рамках

формирование комплекса средств обучения являлось предметом забот преподавателя, а практическая реализация комплекса в значительной степени определялась доступностью (иногда

просто фактом физического наличия) средств обучения. Информационно-образовательная среда в условиях ИКТ стала открытой и по содержанию принципиально избыточной.

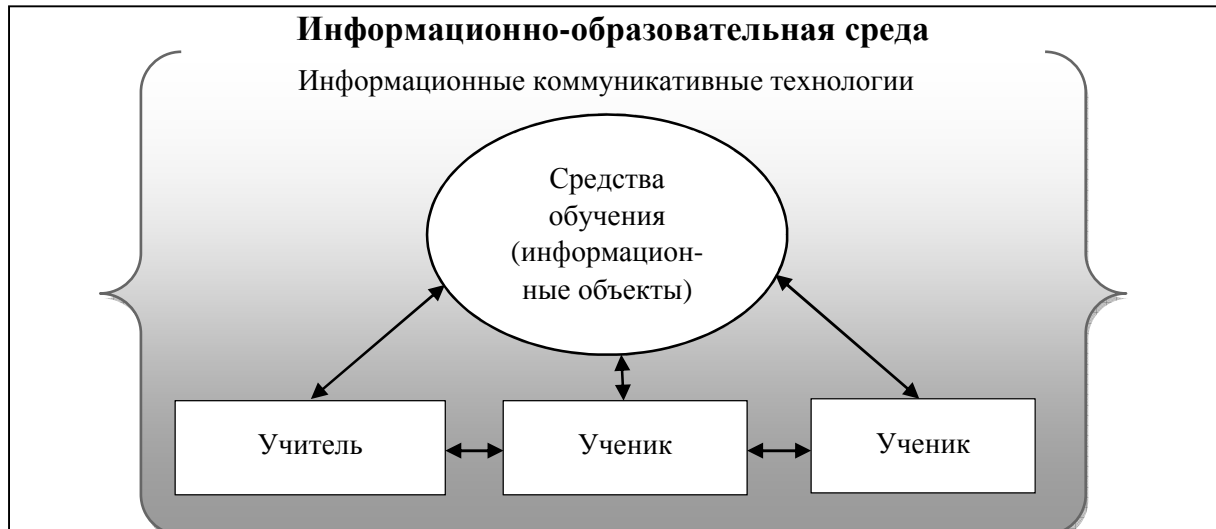


Рис. 3. Структура единичной ячейки процесса обучения в информационно-образовательной среде

Второе отличие информационно-образовательной среды от традиционного комплекса средств обучения состоит в том, что в ее конструировании участвуют сами обучающиеся. На практике ИОС всегда лично ориентирована и имеет индивидуальный характер, соответствующий образовательным потребностям и интересам обучающихся.

Представим наше понимание состава информационно-образовательной среды. В ИОС мы включаем модули: научно-методического обеспечения процесса обучения, педагогического сопровождения и оценки результативности образовательного процесса (рис. 4). Выделение модулей обусловлено функциями информационно-образовательной среды в процессе обучения. Отметим, что в данной статье рассматриваются только дидактические аспекты информационно-образовательной среды и функции, непосредственно относящиеся

к данному процессу. Такие функции, как управление образовательной организацией, создание ее положительного имиджа в социуме, общение педагогов между собой, выходят за рамки процесса обучения и соответственно нашего рассмотрения.

Принятое нами выделение модулей проясняет двойственность информационно-образовательной среды в процессе обучения (что присуще средствам обучения в целом). С одной стороны, информационно-образовательная среда служит вместительным информационным хранилищем (содержания образования), дающей возможность организовать образовательный процесс, в ходе которого эта информация будет осваиваться обучающимися (электронные учебники, мультимедийные презентации, нормативные материалы), с другой стороны, информационно-образовательная среда – инструмент взаимодействия участников

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

образовательного процесса (проведения видеоконференций, организации общения на форумах, использования электронной почты для связи с педагогом и другими обучающимися).

Предметная информационно-образовательная среда может быть отнесена и к научно-методическому обеспечению процесса обучения: разработчиками программ и учебного материала, учителем создается такая среда, как ресурс для работы, более того, разнообразие предметных информационно-образовательных средств являются электронные учебники. Однако отнесение ее к педагогическому сопровождению

обусловлено тем, что активная деятельность учащихся организуется непосредственно в среде, а не с помощью среды. Учащийся, входя в среду, приспособливает ее под себя, изменяя в соответствии с собственными запросами.

Компонент «определение и оценка результативности процесса обучения» выделен в связи с актуальностью определения результативности обучения и в связи с большими возможностями ИКТ в решении этой задачи. Однако возможно его объединение с компонентом «педагогическое сопровождение процесса обучения».



Рис. 4. Модель информационно-образовательной среды

Приведем некоторые пояснения относительно предметных сред-сценариев и сред-конструкторов. Средства-сценарий выполняет функцию полной организации учебного процесса; среда-конструктор позволяет ученику самому отбирать и структурировать содержание образования. Интегрированная среда содержит признаки и среды-сценария, и среды-конструктора: инвариантное содержание образования усваивается в ходе работы со средой-сценарием, вариативное – со средой-конструктором.

В целом можно отметить, что в модели информационно-образовательной среды отражены средства обучения (учебные программы, электронные учебники, дидактические материалы, дополнительные материалы к урокам и т.д.), средства коммуникации и способы работы с информацией (ИТК-технологии, дистанционное обучение и т.д.). Все это соответствует принятому нами определению ИОС. В предложенной схеме не выделяются специально субъекты обучения, так как подразумевается, что схема представляет «взгляд» на среду с позиции субъектов-участников образовательного процесса.

Рассматривая эволюцию средств обучения, мы можем выделить в ней несколько отличающихся этапов. В период своего становления средства обучения применялись разрозненно, отдельно друг от друга. Выбор средств обучения определялся исключительно учителем с точки зрения тех дидактических задач, которые он решал на данном конкретном уроке.

Эволюция привела к формированию комплекса средств обучения, то есть использованию средств обучения для повышения эффективности процесса

обучения, например, придания ему большей наглядности, иллюстрированию изложения учебного материала картами, схемами, учебными картинками, звукозаписями, разного рода статичными и динамичными изображениями. При этом круг дидактических задач, к решению которых привлекались средства обучения, постепенно расширялся. Это уже не только наглядность и иллюстративность учебного материала, но и самостоятельная работа обучающихся, их взаимодействие со средствами обучения.

Понимание необходимости комплексного применения средств обучения привело к формированию современного вида учебной книги – учебника. Учебник – это специально созданная учебная книга, объединяющая в единый комплекс различные средства фиксации учебного материала: текстовую, наглядную, иллюстративную часть и т.д. При этом учебники выстраиваются таким образом, чтобы позволять решать самый широкий круг дидактических задач обучения: изучение нового материала, закрепление, постановка проблемных заданий, контроль знаний и т.д.

Дальнейшая эволюция средств обучения привела к появлению информационно-образовательной среды, которая помимо тех функций, содержащих в себе комплексы средств обучения, привнесла в процесс обучения новые: интерактивность, способность к взаимодействию, вариативность, высокий уровень самостоятельности и т.д.

Таким образом, уже сегодня можно выделить три этапа развития средств обучения.

1. Этап единичных средств обучения, предназначенных для повышения

эффективности обучения через усиление его наглядности. Выбор самого средства обучения и условия его применения определялся учителем. Обучающиеся оставались пассивными слушателями (зрителями).

2. Этап комплексов средств обучения, предназначенных решать широкий круг дидактических задач от наглядности обучения до постановки проблем и выполнения исследовательских заданий. К данному уровню относится такое комплексное средство обучения, как учебник. Особенность данного уровня состоит в том, что воздействие средств обучения на процесс обучения заметно усиливается. Например, учебник выступает не только как средство обучения, но и как средство методического обеспечения процесса обучения, так как он задает сценарный план будущего процесса и одновременно с этим концентрирует в себе основные положения учебного материала, подлежащего освоению обучающимися. Если на первом этапе средства обучения выбирались исключительно учителем в соответствии с его представлениями о должной организации урока, то на втором применение средств обучения задается не только учителем, но и избранным дидактическим подходом, содержанием и конструкцией комплекса средств обучения. Обучающиеся, однако, как и на первом этапе, выступают в роли пассивных потребителей образовательной продукции.

3. Этап информационно-образовательных сред отличается от предыдущих фундаментальным изменением роли обучающихся. Основная нагрузка при конструировании индивидуальной информационно-образовательной среды переносится на самого

ученика. Разумеется, конструкция ИОС определяется некими рамками, которые задаются принципом предметности содержания образования [3]. Но эти рамки достаточно широки, а главное, они являются опосредованными. Обучающиеся занимают активную позицию, становятся равноправными участниками процесса учебного взаимодействия.

Информационно-образовательная среда в ее дидактическом аспекте может рассматриваться как высший уровень (на настоящий момент времени) эволюции средств обучения, позволяющий в полной мере реализовать в учебном процессе весь дидактический потенциал средств обучения:

во-первых, она допускает фактически самостоятельную работу обучающегося с учебным материалом;

во-вторых, способна действовать в интерактивном режиме, а не по жестко заданному извне алгоритму;

в-третьих, реализует основное условие дидактической эффективности средств обучения – принцип комплексности применения;

в-четвертых, позволяет преподавателю осуществлять выбор средств обучения в соответствии с дидактическими задачами.

Общим свойством содержания общего образования является разнообразие его форм. В обобщенном виде содержание образования – это учебный материал, который может быть зафиксирован и представлен в различных формах: текстовой, предметно-модельной, звуковой, изобразительной.

Текстовая форма подразумевает фиксирование учебного материала в форме текста, который понимается достаточно широко. Он не обязательно

должен представлять собой некую запись на кириллице или латинице. Это может быть цифровая форма записи или нотная. Не важно. Главное в том что она представляет собой фиксированный и сохраняемый текст.

Предметно-модельная форма предполагает фиксирование и хранение учебного материала в форме специально разработанных моделей фактов, событий и процессов: модель гейзера, паровой машины, модель Земли (глобус) и т.д.

Звуковая форма – фиксирование и хранение учебного материала в звуковой форме: звукозаписи пения птиц, ночного леса, грохота водопада, музыки и песен, текстов выступлений и рассказов о тех или иных событиях или процессах и явлениях. Например, звукозапись выступления симфонического оркестра, пения соловья, рассказа очевидца события, выступлений исторических деятелей, выдающихся ученых, литераторов, политиков и т.д.

Изобразительная форма фиксирует и сохраняет учебный материал в форме изображений: иллюстраций, учебных картин, схем, кино и видеозаписей и т.п.

К настоящему времени человечество пока еще не выработало иных способов представления информации. Может быть, по мере технологического прогресса таковые и будут разработаны. В таком случае эти новые гипотетические способы фиксирования и представления информации найдут свое место и среди форм фиксирования и хранения учебного материала.

Способ транслирования учебного материала определяет характер организации взаимодействия учебного материала и обучающихся. Очевидно, что

транслирование текста или изображения в рамках процесса обучения может быть организовано по-разному, как различные и дидактические задачи, которые можно решать в ходе обучения при их помощи. Выбор определяется дидактическими целями, избранным дидактическим подходом, методами и формами организации обучения, а также формой представления учебного материала.

Даже поверхностный анализ показывает, что к настоящему времени фиксирование, хранение и транслирование учебного материала потенциально и реально возможно:

- на бумажной основе (учебник, учебное пособие, тетрадь на печатной основе, учебная картина, учебная карта и т.д.);

- на основе предметной модели (действующие или статичные модели механизмов (например, паровой машины), модель объектов (например, глобус Земли или Луны, модель Солнечной системы) и модель процессов (например, извержение гейзера));

- на основе звуковой и экранной проекции (звукозапись, диапроекция, кинозапись, видеозапись и т.д.) на монитор, настенный экран, мультимедийный проектор, интерактивную доску;

- на электронной основе (учебные компьютерные программы, базы данных, образовательные порталы (локальные, сетевые, облачные) и т.д.).

Именно основа, на которой фиксируется, хранится и транслируется учебный материал, принята нами в качестве фундамента новой классификации средств обучения информационно-образовательной среды образовательного учреждения.

Представим взаимодействие между моделями процесса обучения и информационно-образовательной среды, т.е. раскроем специфику процесса обучения, которую он приобретает, если протекает в информационно-образовательной среде.

Во-первых, специфику приобретает цель обучения, которая акцентирует не приобретение знаний, умений, навыков обучающимися, а формирование у них способности решать различного рода жизненные проблемы, что характерно для компетентностного подхода в обучении. Обучение в информационно-образовательной среде требует от учащихся умения самостоятельно организовать работу с ее ресурсами, т.е. находить, перерабатывать, использовать и создавать информацию, ориентироваться в информационном пространстве.

Информационно-образовательная среда накладывает отпечаток и на ценности образовательного процесса, в качестве ценностей личности выделяя самостоятельность, мобильность, способность ориентироваться в информационном пространстве, работать в группе, обучаться в течение всей жизни. Как ценности процесса обучения в информационно-образовательной среде рассматриваются вариативность, субъектность, субъективность, мобильность, модульность, неограниченные возможности приобретения информации.

Цель обучения обуславливает специфику содержания образования, характер его предметности. Во главу угла ставится не информация, которую должен освоить ученик, а способы приобретения и применения этой информации. Содержание образования, зафиксированное в учебных программах, учебниках (в том числе и электронных),

дидактических и дополнительных материалах, представляет собой компоненты информационно-образовательной среды. Содержание образования априори избыточно, что позволяет обеспечить формирование учеником собственных индивидуальных траекторий обучения.

Полноценная модель образовательного процесса в информационно-образовательной среде школы может быть выстроена на основе дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий, которые реализуются через комплекс средств обучения. В новых условиях дидактическая миссия средств обучения состоит в посредничестве между субъектами образовательного процесса и информационно-образовательной средой. Комплекс средств обучения в информационно-образовательной среде школы одновременно реализует две дидактические миссии: содержательную и процессуальную.

Содержательная миссия относится к способам фиксирования и хранения учебного материала (в более широком смысле – содержания образования) на основе информационных и коммуникационных технологий. В этом случае дидактическая миссия средств обучения состоит в определении дидактически оптимальных способов фиксирования и хранения учебного материала.

Процессуальная миссия комплекса средств обучения в информационно-образовательной среде характеризует потенциально возможные методы и формы использования в образовательном процессе учебного материала на основании дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий. Однако конкретизация

процессуальной миссии средств обучения зависит от ряда условий:

- избранного дидактического подхода;
- качества и свойств информационно-образовательной среды школы;
- готовности субъектов (обучающихся и обучающихся) образовательного процесса к практической реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий;
- дидактических характеристик комплекса средств обучения;
- характера фиксации учебного материала.

Приводя наше понимание информационно-образовательной среды, мы отмечаем обязательное присутствие в среде человека, которым создается эта среда. В нашем случае это учитель, который создает информационно-образовательную среду. Но, начиная деятельность в этой созданной педагогом среде, ученик трансформирует ее «под себя» с учетом собственных потребностей, склонностей и интересов. Поэтому процесс обучения в информационно-образовательной среде характеризуется субъект-субъектными отношениями педагога и ученика, где каждый является активным субъектом деятельности (ученик – деятельности учения; учитель – деятельности преподавания). Соответственно специфику приобретают методы и технологии обучения, характерной особенностью которых в информационно-образовательной среде становится возможность обеспечения активной деятельности учащихся (появляются названия «активные методы обучения», «активное обучение»). Так, А. П. Панфилова описывает «жужжащие группы», интеллект-карты,

информационный лабиринт, метод анализа кейсов, метод «инцидента», метод проигрывания ролей и т.д. [2].

При этом по отношению к использованию в информационно-образовательной среде выделяются три группы методов и технологий:

- дидактические методы и технологии, использование которых в информационно-образовательной среде не меняет их сущности, но делает более удобными в применении (например, наглядные методы в условиях информационно-образовательной среды позволяют визуализировать изучаемые объекты);

- дидактические методы и образовательные технологии, использование которых в информационно-образовательной среде расширяет возможности воздействия на формирующуюся личность (например, проектное обучение, реализуемое с учетом возможностей среды, предполагает поиск информации в ней, сетевую коммуникацию, участие в проекте субъектов, находящихся в удаленном доступе);

- дидактические методы и образовательные технологии, использование которых возможно только в информационно-образовательной среде (технология вики, веб-квесты, дистанционное обучение, телекоммуникационные эвристические олимпиады и т.д.).

Специфику приобретают формы обучения. Для формирования способности учащихся решать проблемы разного вида наиболее адекватными являются групповые формы, соответствующие практике разрешения большинства профессиональных и социальных проблем на современном этапе развития общества. Информационно-образовательная среда предоставляет

возможность в процессе обучения использовать такие формы взаимодействия, как вебинары, виртуальные конференции, интернет-форумы. Групповые формы обучения соответствуют особенностям детей цифрового века: учителя отмечают, что в команде дети работают лучше (с большей мотивацией и эффективностью), чем по одному, не боятся приступать к решению проблемы, даже, если это проблема с высокой степенью неопределенности и не хватает информации для ее разрешения.

Специфика результата процесса обучения в информационно-образовательной среде в соответствии с поставленной целью предполагает не столько усвоение знаний, сколько обретение способности эти знания осваивать и применять для решения разнообразных жизненных проблем.

Таким образом, информационно-образовательная среда накладывает отпечаток на все компоненты процесса обучения от целей до результатов.

Обратимся к динамической модели процесса обучения в информационно-образовательной среде, разработанной на основе представления Л. Я. Зориной о дидактическом цикле обучения [6, с. 146 – 161]. Дидактический цикл – единство взаимосвязанных элементов процесса обучения, его структурная единица, обладающая всеми качественными характеристиками процесса. Он представляет собой функциональную систему, основанную на совместной работе всех звеньев процесса обучения, служащую для организации усвоения учащимися содержания образования и реализующую специальные дидактические задачи. По ее мнению, дидактический цикл включает следующие этапы:

1-й этап. Постановка общей дидактической цели (познавательной задачи), создание у школьников положительной мотивации к ее решению, принятие задачи учащимися.

2-й этап. Предъявление нового фрагмента учебного материала и создание условий для его осознанного восприятия и первичного усвоения.

3-й этап. Организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления и дальнейшего усвоения учебного материала до требуемого и возможного в данном цикле уровня.

4-й этап. Организация обратной связи, контроль за усвоением содержания учебного материала и самоконтроль.

5-й этап. Подготовка учащихся к работе вне школы.

Выявим специфику дидактического цикла при обучении в информационно-образовательной среде.

1-й этап. Постановка дидактической цели и создание у школьников мотивации к ее достижению в условиях информационно-образовательной среды приобретает специфику, обусловленную тем, что: 1) у учащихся могут уже быть сформированы обыденные, неполные, неточные представления о том, что будет изучаться, так как человек сегодня ежедневно подвержен влиянию информационных потоков, и учитель не является единственным источником информации; 2) снижение мотивации к учению происходит за счет снижения интереса к его информационной составляющей. Потребность к выявлению практических проблем, их решению, а в ходе этого – преобразованию в учебно-практические и приобретению недостающей информации остается высокой.

Сказанное убеждает, что, начиная изучать новый материал, с одной стороны, необходимо выявить те представления, которые у школьников есть, а с другой – создать ситуацию, в которой у них возникнет потребность в знаниях, подлежащих усвоению: для понимания устройства окружающего мира, решения жизненных проблем, важных в настоящее время или в будущем.

2-й этап. Специфика этого этапа заключается в том, что в условиях информационно-образовательной среды целесообразно подробно излагать новый материал в полном объеме. Учителем излагается определенный инвариант содержания образования, отталкиваясь от которого ученики в ходе самостоятельной работы в специально созданной предметной информационно-образовательной среде смогут расширить и углубить его.

Отметим, что усвоение инварианта должно быть дополнено некоторыми навигационными сведениями, которые покажут обучающимся место данного инварианта во всем содержании образования и пути его обогащения.

3-й этап дидактического цикла предполагает отработку материала, усвоенного первично, осмысление его, встраивание в имеющуюся систему знаний у учащихся, формирование умений и навыков оперирования усвоенными знаниями. На этом этапе совместная работа учителя и учеников уступает место самостоятельной работе учащихся в предметной информационно-образовательной среде, в ходе которой обучающиеся удовлетворяют собственные познавательные интересы. Для этого в структуре предметной информационно-образовательной среды необходимо

предусмотреть компоненты, обуславливающие разные направления обогащения материала, разные способы оперирования изученным содержанием. На этом этапе усваивается вариативное содержание образования, которое конструируется самими учащимися.

4-й этап дидактического цикла посвящен получению обратной связи за усвоением материала, контролю и самоконтролю результативности процесса обучения. Современные ИТК-технологии позволяют эффективно проверить усвоение материала у каждого учащегося, компьютерные программы способны проанализировать выполнение тестовых заданий, решение задач и указать те компоненты содержания учебного материала, которые не усвоены или усвоены недостаточно.

Обратим внимание на важность внутренней оценки результатов процесса обучения, которую осуществляют сами ученики. Готовя их к решению различного рода проблем, необходимо учитывать, что в ходе решения любой проблемы обязательно происходит соотнесение полученного результата с поставленной ранее целью, которое дает возможность определить, достигнута ли цель. В связи с такой компетентностной направленностью процесса обучения субъектная самооценка становится особо значима.

Заключительный 5-й этап дидактического цикла – подготовка учащихся к работе вне школы. Этот этап охватывает и традиционные домашние задания, и проектную деятельность учащихся, и различного рода социальные практики, когда в реальных жизненных условиях применяются приобретенные знания и умения (волонтерство,

путешествия, этнографические экспедиции, походы и т.д.).

Мы представили динамическую и статическую модели процесса обучения в информационно-образовательной среде, показав его специфику. Исследование проблемы моделирования образовательного процесса, протекающего

в условиях ИОС, продолжается. Перспективными представляются уточнение структуры ИОС, разработка идеи квазисубъектности среды, двойственности средств обучения, представление модели образовательного процесса в среде в форме последовательности действий обучающихся.

Литература

1. Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000.
2. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М. : Академия, 2012. 192 с.
3. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 382 с.
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : ИИО РАО, 2010. 356 с.
5. Розин В. М. Дискурсы и понятия среды, а также как можно помыслить современную образовательную среду // Мир психологии. 2013. № 4. С. 58 – 70.
6. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. 320 с.
7. Шабалин Ю. Е. Учебный процесс в информационно-образовательной среде образовательного учреждения: аспект средств обучения // Совет ректоров. 2014. № 1. С. 53 – 63.
8. Шестернин А. С. Анализ понятия «информационно-образовательная среда» // Научный поиск. 2013. № 4.1. С. 72 – 73.

I. M. Osmolovskaja, Y. E. Shabalin

EDUCATIONAL PROCESS MODEL COMPOSITION AND STRUCTURE IN THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents the interim results of the study focused on developing a model of the learning process in the informational and educational environment. The dynamic and the static models of the educational process are shown with the identification of the composition and the structure; the specificity of the educational process is defined in the terms of the informational and the educational environment. The mission of training facilities is spotted due to quazisubjectiveness of the informational and the educational environment.

Key words: *informational and educational environment, educational process, learning process, model, objectives, educational content, methods, techniques, forms, training facilities.*

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОСНОВНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

В статье произведён анализ системы основных понятий, используемых в социально-психологических исследованиях. Это обусловлено быстрым увеличением числа концептуальных моделей и эмпирических исследований на современном этапе развития науки.

Ключевые слова: вещь, множество, изменение, отношение, развитие, связь, свойство, система, структура, формирование, элемент.

Потребность возврата к некоторым основным понятиям, на которых строится любая наука, вызвана тем, что в психологии наступил тот период, когда накопленный богатый опыт эмпирических измерений требует определенной рефлексии. Размытость большого количества основных понятий не позволяет согласовать достижения многочисленных прикладных исследований для того, чтобы лучше понять фундаментальные закономерности, которые лежат за такими исследованиями и придают им ценный научный смысл.

Социальная психология постепенно оказывается изолированной от других гуманитарных наук и смежных дисциплин самой психологии. А ее поле становится доступным для людей, спекулирующих научным знанием. Возникла необходимость возврата и строгой дифференциации базовых понятий, которые могут интегрировать социально-психологические знания в единую систему научных знаний.

Совокупность категорий – это совокупность опорных точек мысли, «на которых мысль может сохранять свою смысловую устойчивость» [1].

Категории – это не абсолютные истины. Это те понятия, через которые мы познаем объективный мир. С помощью

них мы объясняем каузальную природу мира, в котором живем.

Любая научная система опирается на минимум понятий, которые не подлежат определению, носят *аксиоматический* характер и используются при очерчивании границ всех других понятий теории.

Таким минимумом понятий для социальной психологии, впрочем, как и для всех научных систем, являются понятия элемента, множества, изменения.

Любой объект может быть назван элементом как *единичный член некоторого множества*. Так, например, в проблеме взаимоотношений социальных групп термином «элемент» могут быть обозначены группа или индивид как единицы соответствующих социально-психологических множеств, совокупности групп. В структуре личности как в специфическом множестве элементами могут рассматриваться навыки, знания, способности и прочее.

Используя понятие элемента, мы достигаем предельного абстрагирования объекта, показывая лишь факт его принадлежности к некоторой совокупности других объектов, тождественных в определенном отношении с первым.

Понятие множества очерчивает некоторую *совокупность элементов*,

тождественных по какому-либо признаку. Причем термин «совокупность» мы принимаем как синоним термина «множество».

Элементы множества – это суть *membra disjecta* (разрозненные элементы). Когда мы изучаем объект как множество, мы используем для этого методы статистики. Эти методы нередко применяются в практике экономических и социологических исследований. Такой подход таит в себе опасность произвольной подмены реальных общественных процессов поведением множеств, элементы которых обладают различными социальными признаками.

Изменением считается процесс, при котором *элемент множества перестает быть тождественным (равным) самому себе* во времени или/и в пространстве. Понятие изменения не говорит о каких-либо качественных преобразованиях. Оно лишь фиксирует процесс перехода одного множества в иное.

Кратко резюмируя, можно сказать, что на первый взгляд психологические явления предстают как изолированные, неспецифичные элементы множества, наполняющего внутренний мир человека, а социальная группа отождествляется с простой совокупностью индивидов, обладающих каким-либо одинаковым признаком.

Провести различие между простой совокупностью людей и социальной группой, между совокупностью психологических качеств личности и ее психологическим складом позволяют понятия более высокого уровня.

Факт тождественности элементов множества имеет под собой то кардинальное значение, что они становятся в состоянии производить реальные или потенциальные изменения друг друга в соответствии со своей тождественностью.

Студенческие учебные группы могут взаимодействовать друг с другом на летних студенческих соревнованиях только благодаря тому, что на спортивной площадке они превращаются в другую совокупность, другое множество – спортивное, так как потенциально обладают тождественными качествами, то есть имеют определенную физическую ловкость, силу, выносливость. При выезде за границу на международную олимпиаду та же совокупность членов группы может быть втянута в межнациональные отношения.

Таким образом, факт принадлежности *к конкретному множеству* определяет возможность изменения объектов. И своей принадлежностью к этому множеству объекты связаны друг с другом по данному аспекту множества, по которому мы его выделяем.

Связь означает возможность изменения как самих психологических явлений, индивидов, групп, так и множества в целом, элементами которого они являются.

Любое психологическое явление, индивид, группа, в свою очередь, могут быть рассмотрены как множество. Связь, например, между группами превращается в связь между различными множествами, включенными в общее и охватывающее их множество.

Целесообразно выделить понятия прямой и опосредованной связи. Прямая связь между элементами существует, если изменение одного элемента ведет к обязательному изменению другого. Связь между двумя элементами *опосредована*, если изменение второго элемента определяется изменением третьего элемента, зависящего, в свою очередь, от изменения первого.

Реальная жизнь наполнена сопряженными множествами, создающими многомерность объекта. Одни и те же люди являются, как правило, элементами

не только профессионального, но и национального, и пространственного, и биологического, и физического, и прочих множеств. Изменение элемента, принадлежащего другому множеству, может вызвать изменение элементов данного множества. Это изменение будет уже изменением вторичным, то есть реализация связи элементов через «другое» множество.

В качестве примера возьмем изменение некоторых социальных групп республики Тува в конце 80-х, начале 90-х годов XX в. Политический контекст России привел к тому, что начались изменения национальных групп Тувы (прямая связь в границах национального множества, первичное изменение национального множества). Это вызвало изменение профессиональных групп, так как основную часть высококвалифицированных рабочих составляли члены нетувинских национальных групп, вынужденные эмигрировать из региона (прямая национальная связь, вторичное изменение профессионального множества). Это в свою очередь затронуло пространственные (географические) группы, так как большая часть тувинского населения проживала в сельской местности, и нарушение баланса городского и сельского населения привело к изменению характеристик данного множества (опосредованная связь в границах национального множества, вторичное изменение пространственного множества).

Понятие связи имеет статическую природу. Оно подчеркивает лишь наличие необходимых условий для изменения. Динамику изменения раскрывает понятие *отношения* элементов. Так как философская литература не предоставляет достаточно определенного различения категорий связи и отношения, остановимся подробнее на нашем толковании их.

Связь-вязь. Отношение-ношение.

Уже в этом элементарном сопоставлении приоткрывается статика первого и динамика второго понятий. Частные значения слов «вязь» и «ноша» отражают сплетение нескольких букв в один сложный знак, для первого, и переносимый на себе груз, для второго, лишь подчеркивают упоминаемые нами различия.

Введение понятия отношения становится необходимым, так как раскрывает еще одну сторону психологических явлений, личностей и групп, позволяя более точно объяснить процессы их изменений на уровне различных биологических и человеческих множеств.

Многие ученые также делают акцент на различии между связью и отношением.

А. И. Уемов, на наш взгляд, не совсем справедливо подчеркивает, что связь обязательно приводит к тому, что изменение одной вещи определяет изменение другой, а отношение – не во всех случаях ведет к этому. Например, положение одного города восточнее другого еще не определяет факт и характер их связи и возможность изменения этих вещей [6].

А. П. Шептулин также считает, что не всякое отношение является связью. «Связью называется лишь такое отношение, которое предполагает определенную зависимость одного явления или стороны от изменений других» [8, с. 154]. К другого рода отношениям (не связям), по его мнению, можно отнести отношения между географической средой и производственными отношениями как факторами, не влияющими друг на друга. С подобной иллюстрацией нельзя согласиться, так как влияние географической среды на производственные отношения убедительно доказаны Г. В. Плехановым и сравнительной историей разных народов.

Иллюзия независимости возникает тогда, когда мы исследуем не реальный процесс, а соотносим некоторые абстрактные признаки процесса, признаки, которые соответствуют совершенно разным реальным множествам (в нашем примере географическое и производственное множества). Поэтому они несовместимы.

В. И. Свидерский приходит к выводу о том, что связи выражают зависимость или взаимозависимость объектов и соответствуют зависимостям или взаимозависимостям, «опосредованным какой-либо общей, но непосредственной основой» [5]. Поэтому он преобразует традиционную формулу вещь – свойство – отношение в формулу вещь – свойство – связи – отношения, подводя нас к пониманию вещи (в философском значении этого слова) как системы взаимодействующих элементов, объединенных единым системообразующим фактором.

Вещь сама, являясь множеством, будет, в свою очередь, представлять собой элемент совершенно иного множества, через которое она воплощает себя и тем самым воздействует на собственные элементы, задавая их связи и отношения. А элементы самой вещи через непосредственные связи и отношения друг с другом реализуют себя в вещи, превращая ее в элемент «иного» множества. В такой диалектике заключено отражение процесса самодвижения и самопричинения универсума.

Приведенные аргументы подталкивают к выводу о том, что не существует связей без отношений и отношений без соответствующих им связей. Это две стороны, характеризующие один и тот же процесс – процесс изменения вещей, а в нашем контексте процесс изменения социально-психологических явлений, индивидов и социальных групп.

В данном вопросе можно полностью согласиться с В. Н. Сагатовским: «...вопрос о связи надо формулировать не как вопрос о связи объектов вообще, но о связи их в определенном отношении» [4, с. 203]. На уровне множества отношение выступает как мера возможного или реального изменения элементов, между которыми существует соответствующая отношению связь. Эти отношения объективны и отражают, следовательно, момент упорядочивания элементов множества.

Таким образом, отношения социальных групп и личностей задают естественный процесс упорядочивания социального множества. Отношения психологических явлений, таких как следы памяти, продукты мышления, образы восприятия внутри индивида, задают упорядочивание когнитивной сферы индивида.

Но понятие отношения (ни тем более понятие связи) не отражает того, что будет подвергнуто изменению, то, например, какая из многочисленных сторон группы или личности будет изменяться в процессе их взаимодействия с другими элементами множества. Другими словами, пока в нашем категориальном аппарате отсутствует понятие, затрагивающее характер изменения множеств и элементов.

Потребность в таком, равнозначном предыдущим, понятии вновь открывает нам структура человеческого языка. В лингвистической структуре можно выделить два типа предложений, которые устанавливают связь субъекта с подлежащим: (1) через его отношения (реляционное предложение) и (2) через его свойства (атрибутивное предложение).

Любое свойство элемента множества, в свою очередь, представляет собой множество. Свойство – это множество,

которое может подвергнуться изменению или подвергается ему при взаимодействии с другим соответствующим множеством. На уровне сложного (многочисленного) объекта это сторона объекта, которая может произвести изменение в другом объекте или подвергнуться изменению со стороны другого объекта. Это проявление природы процесса [5]. Например, изменить цвет окрашенной стены может только множество элементов другой краски, другими словами, другое множество окрашенных частиц, связанных с частицами окрашенной поверхности стены, и главным здесь будет свойство цвета, но никакое другое свойство объектов материального мира.

Свойство отражает потенциальную возможность возникновения процесса обмена определенного рода элементами между соответствующими множествами.

Таким образом, свойство выступает как множество в процессе своего формирования и как элемент в процессе своего проявления и образования нового множества.

И свойство, и связь, и отношение организуют психологические явления как элементы в психологический склад личности, а личность и группу включают в причинно-следственную цепь окружающего их социума. Поэтому необходимо иметь в виду, что в реальности они существуют взаимопереходя друг в друга и осуществляя между собой сложную диалектику.

Связь реализует для нас факт единства мира, а конкретная связь – это частное выражение данного единства. Связь – необходимое условие проявления и отношений, и свойств.

Свойство показывает, каким путем данный объект (психологическое явление, личность или социальная группа) включен в единство социума и природы

и является результатом реализации отношений элементов множества, которое включает в себя объект. Отношение же, в свою очередь, возникает в процессе взаимодействия элементов и выступает как результат сравнения их свойств.

Итак, *свойства* дифференцируют и тем определяют место (функцию) психологического явления, личности или социальной группы в социальной среде, *отношения* интегрируют их, устанавливая связь элементов и превращая во множество. Это множество становится в конечном счете элементом иного множества, множества более высокого порядка. Поэтому *отношения становятся решающими для развития и понимания психологических явлений и социальной жизни*.

Однако в восприятии и личности, и группы предстают перед нами не в виде совокупности одномерных, абстрагированных элементов, а в виде сложных целостных объектов. Взаимодействие этих объектов создает не просто мозаику социального движения, но новый объект – государство, нацию, народ, политические партии, семейные союзы... Для того чтобы включить эти объекты в структуру исследования как сложные, многоплановые образования, нам необходимо новое исходное понятие.

«В практике познания мир непосредственно делится не на множества и элементы, но на вещи, обладающие свойствами и находящиеся в отношениях» [4, с. 176]. В научной практике слово «вещь» гораздо шире ее житейского толкования только как какою-либо неодушевленного предмета, касающегося права собственности.

Этот термин обычно применяется для обозначения массово-энергетических объектов или (в философском смысле) любого объекта, который рассматривается как самостоятельный и

отличающийся [4, с. 115]. Психологический склад, личность, социальная группа предстают перед нами как некие сложные совокупности, обладающие постоянством своих основных характеристик.

Мартин Хайдеггер в своем докладе «Вещь» пишет: «Веществование собирает. Давая сбыться четверице, оно собирает ее пребывание в то или иное пребывающее: в эту, в ту вещь» [7, с. 321]. Поэтому социальная группа, к примеру, – это не простая односложность некоторого количества людей, а союз многосложного, появляющегося перед нами в единой вещи.

Хайдеггер исследует феномен явления чаши, в которой мастер своим действием объединяет четыре причины: «*causa materialis*, вещество, из которого изготавливается, например чаша; 2) *causa formalis*, форма, образ, какие принимает этот материал; 3) *causa finalis*, цель, например жертвоприношение, которым определяются форма и материал нужной для него чаши; 4) *causa efficiens*, создающая своим действием результат, готовую реальную чашу, т.е. серебряных дел мастер» [7, с. 222].

Общество становится для личности «серебряных дел мастером», берущим в свои руки биологический материал и превращающим индивида из элемента биологического множества в социально сложную вещь. С этого момента человек может реализовать в себе как «предыдущие» физические, биологические, психические причины, так и многогранность социального.

Если мы начнем, например, исследовать некоторую социальную группу как целостную вещь, то в первую очередь она ощущается нами как определенная социальная общность, которая как множество получает свое название благодаря главному *группообразующему* принципу, ради которого она собственно

и сформировалась. Но она также обладает и целым рядом «*подчиненных*» качеств, которые делают ее одновременно соответствующими социальными множествами и *принимают на себя ведущую роль при смене социального контекста (межгрупповой ситуации)*.

Так, семья как социальная группа, садясь в такси, превращается в группу пассажиров, вступающих во взаимоотношения с водителем как представителем другой социальной группы. Семейные отношения при этом отступают на второстепенный план.

В связи с многосложностью вещи ключевым становится понятие структуры, которое фиксирует связь элементов вещи в рамках целого.

Латинское слово – «*structura*» означает строение, расположение, порядок. Это понятие раскрывает *совокупность устойчивых связей вещи, обеспечивающих ее целостность и стабильность*.

Во взаимодействие личность или социальная группа вступают всей своей целокупностью как вещь, а не отдельной стороной как элемент множества.

Целостность является общим и универсальным свойством вещи, упорядочивающим и создающим единство ее элементов. Понять пути зарождения и протекания поведения личности и группы, роль психологического склада, того или иного психологического явления – значит понять фундаментальные законы формирования целостности, ее структурную сложность и многоуровневость.

Пространство между целостностями наполнено не просто связями, но отношениями между ними, которые собственно создают свойства включающей, объемлющей элементы целостности и условие существования этих элементов. Структурный анализ социального объединения или личности как вещи, сколь ни был бы он сложен, не

может раскрыть их сложную внутреннюю *динамическую* сущность, определенную отношениями взаимодействующих внутри них элементов.

Социально-психологическое единство личности, группы или социальной организации внешне разрушить не так-то просто. Политикам хорошо известно, что угроза группе извне не уменьшает, а наоборот резко повышает сплоченность внутри нее, а физическое разъединение членов группы нередко ведет к повышению единообразия группового поведения. И, именно, только в процессе интенсивного обмена социально-психологическими отношениями между элементами это единство становится очевидным. В статике, в ситуации покоя элементов единство обычно «молчит».

Понятием, вмещающим в себя интегрированную совокупность множества взаимоотносящихся психологических явлений, находящихся в состоянии психологического или социально-психологического обмена и создающих за счет этого новое психологическое явление, служит понятие системы.

Очень важным для нас является высказывание В. П. Кузьмина о том, что «...понятие «система» ... выступает универсализированным обозначением качественного объекта, пригодным для описания любого *«качественного узла»*, совокупности, целостности, комплекса» [2, с. 12]. *Целостность системы означает, иными словами, факт появления нового свойства и новой вещи* как итог совместного существования элементов множества, наполняющего собой данную систему.

А. И. Уемов формулирует определение системы «как множества объектов, на которых реализуется заранее определенное отношение с фиксированными свойствами» или «как множество объектов, которые обладают заранее

определенными свойствами с фиксированными между ними отношениями» [6, с. 21].

Однако если мы возьмем 1, 2 и 3 из десятичного ряда, то свойства их вполне фиксированы и между ними реализуется вполне определенное отношение, заданное десятичной системой счисления. Тем не менее перед нами выступает на поверхность лишь часть системы, остальные элементы которой скрыты за пределами определения. Мы оказываемся перед лицом конкретно-эмпирической, но не истинной целостности вещи.

Очень близко нам по своему подходу определение В. Н. Сагатовского. Оно говорит о том, что «...система – это множество элементов, структура которого является необходимым и достаточным условием наличия качества данного множества» [4, с. 323]. Но, к сожалению, и это определение оставляет ощущение некоторой неудовлетворенности.

Определение В. Н. Сагатовского теряет, на наш взгляд, динамику взаимопроникновения всеобщего, особенного и единичного. Завершаясь на факте создания нового качества, то есть на вещи, целостности, оно упускает из виду, что само упомянутое множество остается, в свою очередь, лишь моментом существования всеобщего, то есть элементом нового множества, охватывающего первое. Таким способом утверждаются дискретность и прерывистость, изменчивость социального мира, его особенность, но упускается шанс рассмотреть его как единый «организм», имеющий в конечном счете надсистемные цели.

Образование систем достигается во многом благодаря тому, что *действие*, которое на уровне вещи ее формирует, производя дискретные изменения элементов системы, согласуя их друг с

другом, превращается на уровне системы *во взаимодействие* вещей и *взаимообмен* элементами множеств, которые эти вещи включают в себя. *Взаимодействие возникает, как только становится возможным отталкивание действия от свойства, определяемого целостностью системы, и возвращение его к действующему объекту.*

Таким образом, понятие системы должно отражать ее отличие от множества за счет требования необходимости и достаточности ее элементов для образования нового качества, приобретаемого этим множеством на основе определенного отношения. Отличие от вещи должно отражать динамический аспект системы, заключающийся во *взаимообмене* и *переходе* элементов системы друг в друга. Понятие системы должно содержать в себе возможность диалектики конкретного, особенного и всеобщего, то есть диалектики, подчиняющей наше чувственное, конкретно-эмпирическое существование универсальным законам развития мира.

Обобщив все сказанное, можно предложить следующее определение:

Система – это множество элементов, взаимодействующих на основе определенного отношения, делающего структуру данного множества необходимым и достаточным условием появления новой вещи (качества) как элемента иного множества.

Отношение, которое является основной для интеграции элементов множества в систему, вслед за В. Н. Сагатовским, мы назовем «принципом устройства системы» [4, с. 332].

Структура системы в отличие от структуры вещи приобретает также более сложный и более динамичный характер.

В своей работе Г. А. Югай акцентирует внимание на том, что «содержанием его (понятия структуры) является не столько строение объекта, сколько его организация» [9, с. 118].

Для нас важно не только содержание взаимодействий, но и их чередность. Очевидно, что при исследовании социальных явлений, таких как политические движения людей и тенденции развития государственных образований, формирования личности, большую роль играют не только соотношения атрибутивных характеристик соответствующих психологических явлений, входящих в поле исследования, но и закономерности возникновения импульсов взаимодействий между ними.

Единство системы, таким образом, включает в себя не только силу связей и соотношение свойств элементов, но и критически зависит от ритма этих связей. «Ритм, ... – это не поток и не течение, а слаженность» [7, с. 356]». Поэтому *ритм взаимодействия элементов системы необходимо входит в характеристику ее структуры.*

В итоге в любом социально-психологическом явлении как целостности мы имеем триединство эмоционального (отношения), действенного (связь) и когнитивного (свойство) компонентов, задающих процессы его изменения, то есть формирования и развития.

Наше понимание развития опирается на категорию изменения и связано с приобретением системой нового качества. Оно подразумевает целенаправленное движение системы через прохождение ряда законченных качественных этапов.

Очень тесно с категорией «развитие» связана категория «формирование». Нередко эти понятия механически

используются в вульгарной научной литературе как синонимы одного и того же направленного процесса изменения. На наш взгляд, развитие подразумевает собой такое изменение, которое дает начало изменениям принципиально новой природы. Для того чтобы новое изменение стало возможным, необходимо новое свойство, а появление последнего знаменует собой итог работы определенной системы, превращающей простое множество путем изменений в новую целостность, в новую вещь.

Пройдя определенный этап развития, система начинает функционировать ради достижения определенной цели, определяемой возможностями,

предоставляемыми данным этапом. Функционирование взаимодействующей системы, как отмечал Я. А. Пономарев [3], связано с реорганизацией структур ее компонентов путем дифференциации и реинтеграции их элементов: при этом пределы сохранения структуры системы (типа связи ее компонентов) определяют отрезок, занимаемый данной формой в иерархии взаимодействий. Таким образом, формирование связано со *структурированием системы и протекает в пределах очередного этапа развития.*

Общую логику системы основных понятий в социальной психологии можно представить в виде рисунка.

Литература

1. Книгин А. Н. Учение о категориях : учеб. пособие для студентов филос. фак. Томск, 2002.
2. Кузьмин В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 3. С. 3 – 14.
3. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М. : Наука, 1983.
4. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск, 1973.
5. Свидерский В. И. О диалектике отношений. М., 1983.
6. Уемов А. И. Вещи, свойства и отношения. М., 1963.
7. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М. : Республика, 1993.
8. Шептулин А. П. Категории диалектики. М. : Высш. шк., 1971.
9. Югай Г. А. Общая теория жизни: (диалектика формирования). М. : Мысль, 1985.

I. R. Sushkov

THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION OF MAIN SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONCEPTS

The paper analyses the system of basic concepts that are used in social psychological research. It is caused by rapid growth of the conceptual models and empirical studies on the current stage of scientific development.

Key words: *a thing, set, change, attitude, development, communications, property, system, structure, formation, element.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Л. М. Перминова

СОВРЕМЕННЫЙ ХАРАКТЕР ДИДАКТИЧЕСКИХ ВГЛЯДОВ П. Ф. КАПТЕРЕВА

Научно-педагогические исследования П. Ф. Каптерева замечательны тем, что ими органично завершается эпоха классического осмысления дидактики (XIX в.) и открывается новый – неклассический взгляд на методологии развития дидактики (начало XX в.). Это было созвучно и философским исканиям того времени. Творческий диалог ученого с прошлым, ставший основой рефлексивного метода, делает очень современными работы П. Ф. Каптерева.

Ключевые слова: педагогическое наследие П. Ф. Каптерева, дидактика, педагогическая психология, педагогический процесс, образовательный процесс, рефлексивный метод, учитель, классик российской педагогики.

Исследуя вопросы истории психологии, М. Г. Ярошевский писал: «На высоком уровне исторической рефлексии ученый не ограничивается тем, что воспроизводит прежние воззрения. Он выясняет их методологическую функцию, их способность либо вести к новым решениям, либо стать барьером на пути к ним. Идеи предшественников становятся интегральным фактором решения новых проблем» [9, с. 6]. Эти слова всецело можно отнести к научно-педагогическому наследию Петра Федоровича Каптерева.

Анализ публикаций, посвященных научному творчеству П. Ф. Каптерева, оставляет впечатление недооцененности его наследия, и не потому, что ими не изобилуют научные и научно-педагогические издания, а, скорее, в силу традиционного подхода к историко-педагогическому наследию, когда в поле внимания находится собственно содер-

жание и не обращается внимание на инструментарий, на подход. Научная продуктивность работ П. Ф. Каптерева столь высока именно потому, что он сразу в основу своих исследований поставил научный метод, а именно: *рефлексивный метод*. А «метод, – по словам И. П. Павлова, – продвигает науку вперед больше, чем любое другое знание». Программными оказались не только его фундаментальные работы «Педагогическая психология», «Педагогика – наука или искусство?», «Педагогический процесс», «Дидактические очерки», но и ранние статьи.

Научно-педагогическая деятельность Петра Фёдоровича Каптерева охватывает полвека, которые рубеж XIX – XX веков разделил на две почти равные по времени части. Время начала 70-х гг. – конца XIX в. и первое двадцатилетие XX в. характеризуется не только активными общественно-

политическими движениями, но буквально революционными изменениями в области естественных наук благодаря экспериментальному методу (физика, биология, химия), оказавшими громадное влияние на развитие гуманитарных наук – психологию, педагогику. Характеристика этого исторического времени может быть точно описана словами Ф. Энгельса: «...всё застывшее стало текучим, всё неподвижное стало подвижным, всё, что казалось вечным, оказалось преходящим» [8]. Понятно, что речь идет о сдвиге в мировоззренческих устоях, в общественном сознании людей.

Работы Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и его последователей оказали определяющее влияние на развитие научной и общественно-педагогической мысли в России, и, казалось, что они обнимают собой всё известное на тот момент времени педагогическое знание, начиная с «Великой дидактики» Я. А. Коменского. Однако до П. Ф. Каптерева никто не задался вопросом о том, почему возникла потребность в новой науке – дидактике? Важнейшая заслуга П. Ф. Каптерева в том, что он, *открыв рефлексивный метод, сделал его инструментом созидания*. Это доказывается следующим.

Исследуя вопрос о развитии дидактики через призму *становления ее объекта – обучения*, о сущности *отношений* в системе «учитель – ученик – содержание образования» как его «корневого свойства», П.Ф. Каптерев раскрыл историко-философское обоснование появления дидактики на исторической арене в ее методологической функции в отношении предметных методик, хотя последние появились раньше дидактики. Творческим диалогом с прошлым начинается его труд «Дидактические

очерки. Теория образования»: «Дидактические вопросы об общих началах преподавания могли быть поставлены лишь при благоприятных к этому условиях, которые заключаются в реформационных педагогических стремлениях того или иного времени. Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не явится, на нее нет спроса: в школах тишь да гладь, да божья благодать, всё идёт благополучно, все довольны существующими порядками и их результатами, а потому возбуждать новые и общие вопросы нет нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматриваются существующие методы преподавания, и вот в такое-то тревожное реформационное время зарождается дидактика, обещающая указать средства основательного и скорого обучения, обещающая открыть искусство учить всех всему» [3, с. 271 – 272]. Ученый называет две крупные реформаторские эпохи на заре новой европейской истории: эпоху гуманизма (XIV – XVI вв.) и реформационные педагогические течения XVII века. Первая эпоха связана «с освобождением человеческой личности от гнета разных авторитетов, вторая же эпоха прямо выдвинула на первый план методологические и дидактические вопросы» (там же).

Содержательным выражением этих слов является «Исторический очерк развития дидактики» – первый раздел книги [3], где в шести главах рассматривается последовательно исторический путь зарождения и развития дидактики на примере детального и емкого анализа

работ В. Ратихия, Я. А. Коменского, Г. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистервега, а также современное направление того времени – экспериментальная дидактика. Анализ каждой из глав завершается выделением того существенного, что создавало краеугольные основы дидактики. У В. Ратихия – «о необходимости общей дидактики, такого искусства обучения, которое равнялось бы логике по своей применимости ко всем языкам, наукам и искусствам и которое основывалось бы, с одной стороны, на субъективных началах (свойствах обучаемой личности – её ума, памяти и пр.), а с другой – на объективных (свойствах изучаемых предметов). Это – начало учения о педагогическом методе (читай: *системе* – Л. П.), который, как увидим, действительно отличается от научного (логического) *двойственностью своих оснований*» [3, с. 280] (курсив – Л. П.). Совершенно очевидно, что речь идет о сущностных основаниях обучения, образующих системную структуру процесса обучения, отражающих целостность отношения «учитель – ученик – содержание образования/учебный материал». У Я. А. Коменского – система: «Изложив общие дидактические начала, Коменский признал необходимым, сверх того, указать сущность метода наук, в частности, метода искусств, метода языков, метода нравственного воспитания и метода внушения (Великая дидактика, гл. XX – XXIV)» (там же, с. 290). Критически осмыслив педагогическое наследие Я. А. Коменского, П. Ф. Каптерев указывает и на недочеты его дидактики (там же, с. 293), отметив, что «дальнейшее развитие дидактики есть постепенное устранение указанных недостатков Коменского».

Анализируя работы Г. Песталоцци с позиций исторической рефлексии, П. Ф. Каптерев отмечает: «Песталоцци понимал всё обучение как дело творчества самого учащегося, всё знание как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития. Совершенно новая, другая точка зрения по сравнению с точкой зрения Коменского; в дидактике совершается поворот от внешней природы к природе человека» (там же, с. 294) – в итоге указывает «три главных момента методического обучения: 1) отыскание элементов, из которых вытекают в стройном логическом порядке все последующие; 2) непрерывность изложения при постоянном движении вперед; 3) относительная законченность каждого упражнения и целостность всех их, взятых вместе» (там же, с. 295). По сути, это позиции о систематичности, последовательности, прочности обучения. У Песталоцци ученый находит предпосылки истинного назначения образования: «Существенная черта человеческого образования – гармоническое развитие сил и способностей» и развивает эту мысль, выделяя «элементарные средства обучения» – число, форму и язык, – формулируя три основных правила искусного обучения: 1) учить детей смотреть на каждый предмет... как на целое, т.е. отдельно от других предметов, с которыми он, по-видимому, связан; 2) знакомить их с формой каждого предмета, т.е. мерой и пропорциями; 3) как можно раньше знакомить их с полным запасом слов и названий всех узнаваемых предметов» (там же).

У И. Гербарта П. Ф. Каптерев выделяет необходимую психологическую составляющую обучения: «Метод должен основываться на психологических

началах, так как развитие личности совершается изнутри... Дальнейший шаг в развитии дидактики состоял в выяснении процессов, которыми совершается усвоение образования учащимися, в исследовании психологического основания метода, его свойств, частных форм и условий его действия, а равно в построении на этом основании здания дидактики. Означенная работа произведена Гербартом» (там же, с. 305). Как видим, П. Ф. Каптерев не идет вслед за мыслью предшественника, но сам ставит задачу логического пути развития науки, выделяя три главных вопроса дидактики – о том, какими должны быть: а) учебный материал, б) методы и приемы обучения, в) последовательность ступеней обучения, а по сути, – прообраз психолого-педагогического цикла усвоения знаний, – восходя к мысли о воспитывающем обучении, в котором «не должно отделять сообщение знаний от пробуждения умственной самостоятельности учащегося» (там же, с. 307). Обобщающей характеристикой обучения у Гербарта, как показывает Каптерев, являются четыре группы правил, которые должны стоять в «центре образовательного процесса», касающиеся: а) обучаемого субъекта – ученика; б) изучаемого объекта – предмета преподавания; в) внешних условий обучения, г) правил для преподавателя (там же, с. 319). Таким образом, П. Ф. Каптерев выделил признаки, характеризующие обучение как специально организованный процесс взаимодействующих субъектов в пространстве, времени и в определенных условиях. Анализируя работы А. Дистервега, ученый вплотную подошёл к определению дидактических основ (как методологических) деятельности учителя: «Понимание метода как образа деятельности учителя, как чего-то безраздельного с ним,

личного и приведение всей дидактики к выяснению и определению способов преподавательской деятельности представляет нам дидактика А. Дистервега (там же, с. 316). Результатом исторической рефлексии ученого о развитии дидактики стало выделение детерминант процесса обучения (метод, система, содержание, психологические характеристики обучаемого, его саморазвитие и самостоятельность в образовательном процессе, деятельность учителя, условия обучения), *ставших предметом теоретического осмысления*. Это: 1) о сущности образовательного процесса во взаимосвязи психологического и педагогического; 2) о составе общеобразовательного курса; 3) о свойствах педагогического метода; 4) о свойствах учителя; 5) о школьной обстановке обучения, рассматривая их как задачи дидактики (там же, с. 339).

Исследование П.Ф. Каптеревым вопросов экспериментальной дидактики обращено к практической стороне обучения как указание на связь между физическим, психофизиологическим и организационно-педагогическим в обучении (анализ таких сложных вопросов как утомление, усталость и работоспособность в зависимости от организации учебного расписания, порядка учебных предметов в течение учебного дня, расчет оптимальной нагрузки для учащихся разных возрастов и индивидуальных особенностей), и, таким образом, рефлексивный метод применен им во взаимосвязи теории и практики.

Исторический ракурс рефлексивного метода у П. Ф. Каптерева убеждает нас в высокой продуктивности и содержательной емкости научной мысли и языка ученого. Особый стиль текстов Каптерева отмечает Л. Э. Заварзина [1].

П. Ф. Каптерев ввел в научно-педагогический лексикон такие современные ныне категории, как «педагогический процесс», «образовательный процесс» в их гуманитарной сущности. Педагогический процесс ученый обосновал с позиций единства биологического и социального развития человека как «усовершенствование личности», придавая огромное значение «саморазвитию личности». Тем самым вслед за Я. А. Коменским, Дж. Локком и К. Д. Ушинским основательно развил идеи педагогической антропологии, доказывая глубокую научную связь психологии и педагогики, стремясь дать учителям не рецептурное пособие, а научные знания о психических явлениях. П. Ф. Каптерев мыслил оба этих процесса как взаимосвязанные, детерминированные активной сущностью человеческой природы и заложил содержанием этих понятий основы принципа субъекта в педагогике и дидактике в современном гуманистическом значении.

Не впадая в психологизм, ученый отмечал уникальное и особенное в человеке, влияющее на процесс саморазвития: «Человеческий организм, саморазвиваясь, проявляет присущие ему свойства без всякого различия в отношении их качества, столько же хорошие, сколько и дурные... Коренные его общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями; свойства отдаленных предков сохраняются у потомков в силу наследственности, причем ближайшая наследственность у каждого человека бывает своя, особенная» [4, с. 164]. П. Ф. Каптерев отводит педагогу роль служителя в саморазвитии человека, который «должен предупреждать... уклонения и возможные недочеты в процессе саморазвития», способствуя самоусовершенствованию

человека. Поэтому отмечая творческий характер и самобытность педагогического процесса, ученый заключает: «Таким образом, мы получаем две существенные черты педагогического процесса: саморазвитие организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу» (там же, с. 160), – определенно показывая связь природного и социального начал, «сливающихся в один поток развития личности», отмечая при этом, что «помощь саморазвитию организма воспитание должно оказывать... постоянную, систематическую, продуманную» (там же). Но! Ученый предупреждает: «Прежде всего, нужно совсем оставить мысль, в прежнее время очень распространенную, о всемогуществе воспитания, о полной возможности путем целесообразно поставленного педагогического процесса в короткое время изменить человечество, создать новую породу отцов и матерей, с новыми свойствами» (там же, с. 171).

Размышляя о педагогическом процессе, П. Ф. Каптерев связывает его смысл и целесообразность с педагогическим идеалом, с высшими началами его осуществления – культурой как высшим созданием человека, отмечая в то же время автономность педагогического процесса и его видоизменения под влиянием внешних факторов. «Если идеалосообразное усовершенствование личности составляет самую сущность педагогического процесса, то, очевидно, необходимо ближе рассмотреть свойства педагогического идеала. Ограничиться одним указанием, что этот идеал имеет общественный характер, невозможно; нужно знать, откуда почерпать педагогический идеал. Кто должен составлять и как, из каких элементов?» (там же, с. 181).

И через 100 с лишним лет этот вопрос снова возникает перед нашей страной, обществом, научно-педагогическим сообществом, органами управления образованием, школой. Ответ пока не найден, а пожалуй, еще более заострился в необходимости его РЕШЕНИЯ!

П. Ф. Каптерев глубоко и всесторонне рассматривает связь и взаимное влияние личных и народных идеалов: «личные идеалы строятся на почве народных, так народ и отдельная личность живут и развиваются при одних и тех же основных условиях; а народные идеалы мало-помалу изменяются под влиянием личных» (там же, с. 181). Взгляды ученого о педагогическом идеале созвучны мыслям Ушинского о народности в воспитании; но он продвигает мысль дальше, обращаясь к учению Н. Я. Данилевского о культурно-исторических типах человечества, выделившего 11 типов этнокультурного феномена, напоминая закон о том, что «начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа. Каждый тип вырабатывает ее для себя при большем или меньшем влиянии чуждых, ему предшествовавших или современных цивилизаций» (там же, с. 185).

Ученый делает вывод, важный для понимания общечеловеческих ценностей: «Понятие об общечеловеческом не только не имеет в себе ничего реального и действительного, но оно уже, точнее, ниже понятия о племенном или народном, потому что последнее, включая по необходимости первое, присоединяет к нему нечто особое, дополнительное, которое именно и должно быть развиваемо и сохраняемо... Иное дело всечеловеческое, которое надо отличать от общечеловеческого; оно без сомнения выше всякого отдельно человеческого,

или народного, но оно и состоит только из совокупности всего народного; оно несовместимо и неосуществимо в какой бы то ни было одной народности» (там же, с. 186). И далее: «Следовательно, никакой общечеловеческой педагогики нет, она невозможна... Свобода, наука, просвещение выше народности; они вечны и всеобщы».

Замечательно хороша часть «О видоизменениях педагогического процесса под влиянием общественной среды», в которой Каптерев раскрывает устои, на которых держится жизнь каждого народа. Это «народные язык, религия, быт, т.е. семейный, общественный и государственный склад жизни в связи со строем школы и состоянием народной культуры вообще» (там же, с. 223). И здесь мы находим близость взглядов П. Ф. Каптерева взглядам К. Д. Ушинского: «усвоение народного языка есть усвоение народной души, духовное приобщение себя к тому великому целому, которое называется известным народом и говорит на известном языке; усвоить народный язык значит усвоить и известную культуру, приобретенные народом знания, а вместе и народный способ мышления, намеченные в языке руководящие точки зрения на весь божий мир. Прежде всего через язык народ отливает отдельную детскую душу в народный общий тип... Строй семьи есть одно из проявлений народности и ее культуры: основы семейного строя покоятся в глубинах народного характера и народной истории... В таком общем виде семья и школа действуют в одном направлении, стремятся к достижению одних и тех же целей» (там же, с. 225 – 231).

Дидактику Каптерев рассматривал вслед за Коменским и Ушинским как теорию образования и обучения,

хотя в ряде вопросов был не согласен с К. Д. Ушинским. Он продолжил исследование вопроса о педагогике в контексте дилеммы «педагогика – наука или искусство?». П. Ф. Каптерев сопоставляет взгляды Ушинского и Милля, отмечая тонкие различия: «Ушинский мало обратил внимания на эту тесную связь между наукой и искусством, на которую так определенно указал Милль; считая педагогику искусством, он утверждает, что «педагогика не есть собрание положений науки», тогда как Милль прямо говорит, что «искусство вообще состоит из истин науки». Каптерев же пишет: «Те законы, которые добыты науками о человеке, она (педагогика – *Л.П.*) старается применить к развитию подрастающих поколений... Невозможно прилагать науку, не зная науки и не рассуждая научно... Когда мы соединяем два вида знания о законе: чисто теоретическое и прикладное, тогда наше знание бывает полнее, законченнее, цельнее, чем в случае ограничения его одной теоретической стороной. Применение закона есть, таким образом, расширение знания о законе» [5, с. 52]. Установив в мысленном диалоге с научными предшественниками сходство и различия между наукой и искусством, Каптерев выступает против их противопоставления: «Можно сказать, что вообще наука есть изучение явлений со всевозможных сторон, их свойств, взаимоотношений, разнообразных сочетаний друг с другом, причин и условий возникновения... Искусство же в собственном смысле слова имеет свою особую область и от науки отделяется отчетливо: оно преследует прежде всего цели не знания, а эстетического наслаждения, красота – его существенный и наиболее характерный элемент. Сходства следующие: и наука,

и искусство создают нечто новое, не существовавшее до сих пор и потому равно суть деятельности творческие...; ни наука, ни искусство никогда не занимаются одним явлением ради него самого, их предмет постоянно общее» (там же, с. 56).

Связав виды деятельности с мыслительными процессами, П. Ф. Каптерев определяет четыре типа мышления: 1) чисто научное мышление (т.е. теоретическое – *Л.П.*), 2) прикладное научное мышление, 3) искусство в смысле художественного творчества и 4) практическая или техническая деятельность, рассматривая последнее применительно к различным областям деятельности, подробно останавливаясь на практической стороне воспитательной деятельности. Далее он заключает: «Педагогика – прикладная наука, должна применять к воспитанию законы науки о человеке; где же эти науки? Обыкновенно они или совсем не преподаются, или сообщаются в крайне сжатом и поверхностном виде... Чтобы быть хорошим учителем, для этого нужно основательно знать свою науку и иметь некоторое знакомство с преподавательской техникой» (там же, с. 61 – 62). Эти позиции могут быть оспорены или развиты в дискуссии при более тщательном анализе текстов ученого.

Методологическая рефлексия учебного, с помощью которой осмысление предпосылок появления нового знания приводит к умозаключениям более высокого порядка, поднимает решение проблем дидактики с уровня гениальных эмпирических обобщений на теоретический уровень. Говоря современным языком, в трудах П. Ф. Каптерева заложены научные основы дидактики как глубоко гуманитарного знания, общего/нормативного значения для преподавания всех учебных предметов.

В пользу сказанного говорит понимание им образовательного процесса как выражения внутренней самодеятельности человеческого организма, как развитие способностей; выделение нравственно-эстетического элемента в образовательном процессе ученый связывает с умственным образованием, отмечая, что они «имеют по существу совершенно одинаковые цели и стремления. Задача образования ума заключается в познании истины, в стремлении к ней, ее распространении и защите», доказывая единый и взаимосвязанный характер задач обучения и воспитания: «нравственность есть не что иное, как истина людских общественных отношений» [3, с. 388 – 389].

Содержание разделов «Дидактических очерков» освещает целостное решение намеченных задач дидактики во взаимосвязи психологического, педагогического и дидактического (см.: «Образовательный процесс – его психология», «Состав общеобразовательного курса», «О педагогическом методе», «О свойствах учителя», «Обстановка обучения»). Они образуют научную основу закономерности о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении, рассматривать которую есть все основания как *основной дидактический закон*.

П. Ф. Каптеревым основательно разрабатывались вопросы методологии, истории и теории обучения (история и теория наглядного обучения; наука и учебный предмет; педагогический метод; о детских интересах – теория и практика; хороший урок; подготовка школьных учителей; вопросы дошкольного образования; педагогическая психология) и др. И совершенно закономерно указывается учеными на

тот факт, что работы П. Ф. Каптерева – классика российской педагогики – сыграли большую роль в разработке Л. С. Выготским культурно-исторической теории развития личности; оказали влияние на отечественную педагогику и педагогику Русского зарубежья [6; 7]; гуманитарный контекст идей Каптерева о ценности понимания в обучении и воспитании имеет общие черты с идеями философов того времени (В. Дильтей и др.); ныне вариативность в обучении требует философско-методологического осмысления дидактических систем [2] и др.

Дальнейшее развитие дидактика получает в трудах отечественных дидактов (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина, Н. М. Шахмаев и др.), когда в течение полувека были разработаны основополагающие дидактические теории: 1) процесса обучения; 2) содержания образования; 3) учебной деятельности школьника; 4) активизации учения школьников; 5) оптимизации учебного процесса; 6) концепции школьного учебника; 7) теоретические основы подготовки учителя. Психолого-дидактические идеи П. Ф. Каптерева об учете индивидуальных свойств ученика, его интересов получили развитие в разработке принципов дифференциации в обучении, характеристике субъектно-личностного опыта ученика; новом направлении – художественной дидактике, в экспериментально-дидактических исследованиях; определено место дидактики в системе научного знания, охарактеризованы системная структура и детерминанты развития дидактического знания; дано современное дидактическое толкование образовательного процесса и др.

Резюме. Рефлексивный метод П. Ф. Каптерева способствовал целостному осмыслению этапов развития дидактики за 300 лет со времени знаменательного события – «Великой дидактики» Я. А. Коменского, который заложил системные начала дидактики. К. Д. Ушинский создал научные основы отечественной педагогики и существенно развил психо-

лого-педагогические основы обучения. П. Ф. Каптерев применил рефлексивный метод как новую методологию познания, сделав его инструментом созидания/развития дидактического знания.

Дидактическое и педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и в XXI веке требует внимательного изучения и осмысления: оно очень ко времени.

Литература

1. Заварзина Л. Э. Особенности литературного стиля П. Ф. Каптерева // Педагогика. 2010. № 2. С. 63 – 74 ; Заварзина Л. Э. Классик российской педагогики // Педагогика. 2009. № 7. С. 83 – 93.
2. Иванова С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М., 2012. 160 с.
3. Дидактические очерки. Теория образования // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 270 – 652.
4. Педагогический процесс // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 163 – 231.
5. Педагогика – наука или искусство? // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 49 – 62.
6. Косинова О. А. П. Ф. Каптерев и педагогика Русского зарубежья // Педагогика. 2008. № 10. С. 70 – 79.
7. Кудряшёв А. В. Формирование познавательных интересов в опыте отечественной педагогики : монография. М., 2011. 131 с.
8. Энгельс Ф. Диалектика природы. М., 1953. 353 с.
9. Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1985. 575 с.

L. M. Perminova

MODERN DIDACTIC NATURE OF P. F. KAPTEREV'S VIEWS

Scientific-pedagogical research works of P. F. Kapterev are remarkable as they organically end the era of the classical understanding of didactics (the nineteenth century) and open a new non-classical view on methodologies for the development of didactics (early twentieth century). It was in tune with philosophical pursuits of the time. Creative scientist's dialogue with the past that has served as the basis for the reflective method makes P.F. Kapterev's works very modern.

Key words: *P. F. Kapterev's pedagogical heritage; teaching; educational psychology; pedagogical process; educational process; reflexive method; a teacher; a classic of Russian pedagogy.*

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЖИЗНИ АННЫ-ТЕРЕЗЫ ТИМЕНЕЦКИ И АКТУАЛЬНОСТЬ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИ-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена профессору А.-Т. Тименецки, основателю и президенту Мирового института феноменологических исследований и учения, расположенного в Бельмонте, штате Массачусетс, США. В ней обсуждаются аспекты жизни и научного вклада профессора А.-Т. Тименецки в феноменологию. В центре внимания автора вопрос об актуальности феноменологического-герменевтического подхода в исследовании школьного и университетского образования.

Ключевые слова: феноменология жизни профессора А.-Т. Тименецки, феноменология, феноменологический-герменевтический подход, актуальность феноменологических исследований современного образования.

Доктор Анна-Тереза Тименецки (1923 – 2014) – основательница и Президент Мирового института феноменологии. Биографические сведения об этой удивительной женщине, которыми мы располагаем, не слишком обширны. Она родилась 28 февраля 1923 года в Марианово, в Польше в известной аристократической семье. Её отец Владислав Заремла Тименецки (Władysław Zaremba Tymieniecki) и мать – баронесса Мария Людвика де Ленвал (Baroness Maria Ludwika de Lenval) имели добрую репутацию как в своей стране, так и за пределами. В 1955 году Анна Тименецки вышла замуж за Генрика Хаутакера, который на протяжении всей своей жизни был членом Департамента экономики в Гарварде. Он ушел из жизни в 2008 году.

Анна-Тереза Тименецки Хаутакер, известный философ с международной репутацией, была профессором континентальной феноменологии. В 1976 году, всегда отличавшаяся независимостью и свободой мысли, Анна Тереза

Тименецки предпринимает попытку основать Мировой институт феноменологических исследований в Бельмонте, штате Массачусетс, позднее перенеся его в Ганновер, Нью Хэмпшир. Этот институт так и остался проектом и предметом обожания его основательницы на протяжении всей её жизни. Профессор Тименецки – автор 14 книг и монографий, а также основатель и редактор с 1968 года Аналекты Гуссерлианы, ежегодного Феноменологического исследования (Analecta Husserliana, the Yearbook of Phenomenological Research), состоящего из 17 напечатанных томов, которые вышли в свет в издательстве Спрингер, а также журнала «Феноме-



*Анна-Тереза Тименецки
(1923 – 2014)*

нологические исследования: Обзор философских идей и направлений» (Phenomenological Inquiry: A Review of Philosophical Ideas and Trends), всего 37 выпусков. Будучи президентом Мирового института феноменологии, профессор Тименецки инициировала и блестяще провела 80 международных конференций, среди них два мировых конгресса по феноменологии. С 1988 по 1998 гг. она состояла в Комитете Международной федерации философских обществ.

Что касается образования, то Анна-Тереза Тименецки училась в университете Кракова, в Сорбонне, в университете Фрибурга в Швейцарии, где получила степень доктора философии. Она занимала академические посты в Калифорнийском университете, Беркли; Государственном Орегонском университете, в Сорбонне, в Пенсильванском государственном университете. После написания докторской диссертации она стажировалась в Йельском университете; читала цикл лекций в Колледже Брин Мор; в Институте независимых исследований рэдклиффа; в университете Ватерло и Университете Святого Джона.

Хотя за свою долгую и продуктивную жизнь доктор Тименецки получила огромное количество академических наград, особого внимания заслуживает звание Почетного доктора, которое она получила в 2008 году от университета в г. Берген (Норвегия) за огромный вклад в философию, а именно в феноменологию.

Среди её многочисленных друзей, знакомых и коллег по всему миру и Папа Римский Джон Пол Павел II, который посетил её семью в Вермонте, когда был в чине кардинала. Он сотрудничал с профессором Анной Тименецки, в результате чего были написаны ряд

научных совместных публикаций. Папа Римский Павел II и Анна-Тереза оставались близкими друзьями вплоть до его смерти в 2005 году. До последнего дня профессор Анна-Тереза Тименецки напряженно работала как ученый и сохраняла бодрость духа. Она тихо ушла из жизни 7 июня 2014 года на своей любимой ферме в Помфрете, штат Вермонт. Её похороны состоялись в церкви Святого Дениса в Ганovere, Нью Хэмпшир 11 июня 2014 года. Похоронена профессор А.-Т. Тименецки в Вудстоке, штат Вермонт. Сегодня в семье остались в живых два сына Анны Луис и Ян, живущие в Помфрете, Вермонте, а также дочь Изабель Хаутакер, обосновавшаяся в Укии (Ukiah), штат Калифорния.

Профессор Анна-Тереза Тименецки прожила яркую и долгую жизнь. Удивительно, что она сумела создать феноменологическое сообщество с центром в США, в состав которого входили представители из США, ведущие европейские ученые, а также африканские и азиатские коллеги. Очень отраднo отметить, что и нам посчастливилось сотрудничать с этой удивительной женщиной в период с 1995 по 2014 годы. В 1995 году при поддержке Департамента образования Владимирской области на базе Областного института усовершенствования учителей (ИУУ) был создан Русский центр феноменологии образования и эстетики под руководством профессора, доктора философских наук Риммы Аркадьевны Куренковой. В его костяк вошли кандидат философских наук, доктор педагогических наук, профессор Е. А. Плеханов, а также доктор педагогических наук, профессор Е. Ю. Рогачёва, тогда ещё не имевшая столь высокого статуса. Е. А. Плеханов как редактор и Е. Ю. Рогачёва как соредатор и

переводчик посвятили много времени изданию журнала «Феноменологические исследования», в котором зав. лабораторией профессор Р. А. Куренкова и её коллеги представляли регулярно материалы, отражающие результаты феноменологических исследований как отечественных, так и зарубежных ученых. В этом издании печатались переводы статей профессора, доктора А.-Т. Тименецки, а также других ученых-феноменологов России и США, работы аспирантов. Важнейшей задачей лаборатории феноменологии при ИУУ и Центра стало освоение нового теоретико-методологического подхода – феноменологического, позволяющего перестроить преподавание предметов художественного цикла. Труды Э. Гуссерля, профессора А.-Т. Тименецки, феноменологическая педагогика, феноменологически ориентированная методика стали предметом обсуждения на лекциях и семинарах для учителей города и Владимирской области, а также аспирантов.

На базе школы № 2 г. Вязники (директор Т. Н. Маркелова) была открыта областная площадка и проходил эксперимент по реализации феноменологического подхода в преподавании предметов гуманитарного блока с опорой на художественный цикл. Профессора Владимирского государственного педагогического университета Р. А. Куренкова, Е. Ю. Рогачёва и Е. А. Плеханов проводили семинары с учителями и учащимися с приглашением учителей и учащихся других школ Владимирской области.

Во Владимирском Институте усовершенствования учителей в 1996 году состоялась Международная научно-практическая конференция «Феноменология художественного образования», куда съехались ученые из Нидерландов и

США, Москвы и других городов России. В ней принимали участие преподаватели Владимирского государственного педагогического университета и работники Института усовершенствования учителей, учителя города Владимира и Владимирской области. С пленарным докладом выступала профессор, доктор Анна-Тереза Тименецки. Конференция получила широкий резонанс в областной печати и на телевидении. Феноменологическая проблематика профессора А.-Т. Тименецки, связанная с такими темами, как «Творческая виртуальность», «Человеческая интерпретация в культуре», «Онтопозис жизни» и другие, привлекала представителей Русского философского общества России. Педагоги Владимирского государственного педагогического университета Р. А. Куренкова, Е. А. Плеханов, Е. Ю. Рогачёва представили серию докладов на международных феноменологических конгрессах во Франции, Норвегии, Италии, Греции, Гданьске (Польша). Такие темы, как «Новый трансцендентализм и логос образования» (2009), «Идея «пайдейи» в контексте онтопозиса жизни» (2010) и ряд других были опубликованы на английском языке в Аналекте Гуссерлиане, ежегодном Феноменологическом исследовании (*Analecta Husserliana, the Yearbook of Phenomenological Research*), издаваемом в издательстве «Спрингер». Глава Е. Ю. Рогачёвой, посвященная педагогике Джона Дьюи как международному феномену, вошла в один из томов этого издания в 2011 году.

Особенно запомнилась поездка в 1997 году представителей Русского центра феноменологии образования и эстетики на конференцию в Польшу, г. Гданьск, где удалось выступить с докладом и пообщаться с феноменологами

разных стран. Владимирской делегации представилась возможность встретиться с профессором А.-Т. Тименецки и её сыном в неформальной обстановке в Сопоте. Научные дискуссии, обмены мнениями в ходе конференции, беседы за обедом, чтение профессором А.-Т. Тименецки на балконе гостиницы произведений русских классиков на русском языке под шум волн – всё это оставило незабываемое впечатление в душах Владимирских исследователей-феноменологов.

Следует признать, что феноменологический подход в образовании сохраняет и сегодня свою актуальность. Это распространяется как на школу, так и университет. Объяснение тому следует искать в самом феноменологическом учении. Феноменологический подход к образованию, отдавая приоритет данности (*das Gegebene*), сущему, а не должному, определяет структуру постижения педагогических явлений, состоящую из ряда особых логических шагов (Э. Гуссерль, А. Фишер). Представляя воспитание как инстинктивную активность («дидактический инстинкт»), унаследованную в виде запаса генетической информации через специализированные структуры мозга и нервной системы, феноменология намечает определенную цепочку постижения этого феномена. Вначале идет *описание* всего воспринимаемого как совокупности элементарных чувственных компонентов, которые составляют сферу проявления феномена. Затем следует этап *рефлексии*, объясняющей суть феномена путем дистанцирования от несущественных признаков и деталей. Третья стадия – доведение феномена до его «чистой сущности», называемая *редукцией*, продолжает начатую цепочку. В заключение происходит *фиксация* в

термине – установление связей феномена с другими фактами и явлениями, его свободная интерпретация. Согласно феноменологии знание должно добываться в результате индивидуального человеческого опыта. Одним из основных понятий субъект-субъектной парадигмы в педагогике, которую мы всячески стремимся реализовать, является опыт. Феноменология опирается на положение о том, что мир является нам через опыт, т.е. видится через определенную перспективу [8]. Это означает, что он воспринимается и читается нами в рамках определенной точки зрения, позиции, видится в определенном ключе. То, что воспринимается и осмысливается, находится под влиянием, скорее, самого субъекта и его позиции, нежели под влиянием самих объектов, находящихся извне. Феноменолога интересует предмет не сам по себе, а лишь включенный в человеческое сознание, так как именно сфера сознания в поле внимания феноменологии. По словам Виттгенштейна, перспектива как бы оставляет некоторые аспекты мира за своими пределами, сам мир выстраивается в рамках перспективы, т.е. с точки зрения воспринимающего его [10]. Феноменологами отвергается интроспекция как ненадежный способ получения знаний о реальности (Ф. Brentano, Э. Гуссерль) [7; 9]. С точки зрения феноменологов, описание и сообщение данных, полученных в результате работы индивидуального сознания, служит основным средством добывания знания. В процессе исследования феномена исключается любая трансцендентальная концепция, которой мы владеем. Феноменологи трактуют природный мир как результат естественной установки нашего сознания. По мнению Гуссерля, интенциональное содержание

опыта не нуждается в наличии внешней реальности. Наоборот, мир может полагаться как реальность только в нашем переживании.

«...Сознание, – утверждает Гуссерль, – если рассматривать его «в чистоте», должно признаваться замкнутой в себе взаимосвязью бытия, а именно взаимосвязью абсолютного бытия, такой, в которую ничто не может проникнуть и изнутри которой ничто не может выскользнуть;... С другой стороны, весь пространственно-временной мир, к которому в качестве отдельных подчиненных реальностей причисляются также и человек, и человеческое «я», – это по своему смыслу лишь просто интенциональное бытие, то есть такое бытие, которое обладает лишь относительным, вторичным смыслом бытия для сознания... Такое бытие полагается сознанием в его опыте, оно в принципе есть тождественность непротиворечиво мотивируемых многообразий опыта и в качестве такового оно доступно созерцанию и определению, сверх же всего этого такое бытие есть лишь ничто или, говоря точнее, это такое бытие, для которого всякое «сверх этого» есть противосмысленная мысль» [2, с. 59].

Философский радикализм Гуссерля устраняет онтологическую дуалистичность сознания и мира путем редукции содержания объективного бытия всецело к интенциональному бытию опыта. Гуссерль стремился элиминировать естественную установку в качестве источника нежелательного натурализма. Он исходил из динамически-процессуального понимания сознания, выделял горизонтальную структуру опыта. Гуссерль, систематически проясняя трансцендентально-интенциональный состав жизненного мира, связывал обретение индивидуального опыта с культурно-историческим контекстом.

В своей теории опыта основоположник феноменологии Гуссерль отталкивался, прежде всего, от учения об интенциональности, которое позволяло устранить дублирование между свойствами предмета и ощущением, вещью и образом, физическими и психическими процессами. Интенциональные объекты не являются отражениями материальных явлений и предметов. Они конституируются механизмами работы самого сознания и даны нам всегда в форме внутреннего опыта, модусы которого (представление, восприятие, воображение, желание, оценка и другие) выражают процессуально-динамический характер психической реальности. Поэтому с точки зрения феноменологической психологии важно не то, что репрезентировано в переживании, а как нам даны имманентные предметности. Более того, любое «подкладывание» физических объектов под психические явления, в каком бы виде оно ни осуществлялось, относится Гуссерлем к «естественной установке», препятствующей выделению опыта из состава природных вещей и процессов. Феноменологическая редукция, т.е. «вынесение за скобки» всех возможных представлений и суждений о трансцендентных опыту предметах, является необходимой предпосылкой, позволяющей рефлексировать сознанию встретиться лицом к лицу с самим собой, правда, в качестве объекта описания и анализа. Вместе с тем редукция нечто большее, чем просто методологическая процедура, не затрагивающая онтологического статуса как внешнего мира, так и бытия сознания. Действительно, как отмечают современные исследователи, «то, что люди называют действительным миром, то, что физики называют событиями и процессами, а метафизики – трансцендентными сущностями, все это, по мнению Гуссерля, не что иное,

как корреляты сознания, имеющие отчасти мифологический характер» [5, с. 14].

Современные ученые, пытаясь отыскать новую методологию педагогических исследований в вузах, всё чаще обращают внимание на значимость феноменологического подхода. Так, например, исследователь О. Е. Смоленская, считает, что «насущенные проблемы в университетском педагогическом образовании, возникшие в связи со сменой общественной парадигмы с индустриальной на постиндустриальную (информационную, Д. Белл), обусловливают также смену коммуникативной составляющей как общения в широком смысле этого слова (гипертекста), так и в узком (профессиональном), когда на смену статусно-ролевым институциональным ориентирам приходит непрерывный личностный поиск идентичности, соответствующий ситуации... Феноменологически культурно-образовательное пространство разнообразится как фактор, опосредующий личность к ситуации, из одного феномена преобразуется во множество» [6, с. 110 – 111]. Правда, автор полагает, что оптимальным станет применение феноменологически-герменевтического подхода при исследовании культурно-образовательного пространства, так как герменевтический подход приводит к полноте понимания, но недостаточной его динамичности, временной согласованности, своеобразной редукции смыслов. Это в современных условиях является недостатком. Феноменологический подход в сочетании с герменевтическим позволит «вписать культурно-образовательные сущности в целостный контекст культуры, где герменевтически понимание духа культуры (её смысла) является базисом понимания отдельного феномена (человека, организации университета), а центральным деятельностным феноменом

в герменевтике, и в педагогике, и в культурологии является феномен понимания и правильного истолкования» [6, с. 111]. Аргументируя свою позицию, автор видит ценность данного подхода к исследованию организации именно педагогического университета, его культурно-образовательного пространства в том, что профессионально-педагогическая идея посредничества последнего заключается в выстраивании связей между поколениями на основании ценностно-смыслового и рефлексивного субъективно-личностного начал [4].

Нельзя не согласиться с тем, что такая особенность методологического феноменологически-герменевтического подхода, как содержательная включенность субъекта познания в предмет исследования, вполне оправдывает применение герменевтических процедур в исследовании организации «человеко-размерных систем», в том числе – университетских, культурно-образовательных (И. Сулима, К. Сергеев).

Э. Гуссерль утверждал, что феноменологический подход является для гуманитарных наук более значимым, чем простой исследовательский метод, поскольку феноменология «составляет существенный эйдетический фундамент психологии и наук о духе» [2]. Гадамер, продолжая эту мысль, высказал тезис о том, что в отличие от точных, основанных на методе, гуманитарные науки должны черпать свою значимость из понятий, в частности, из понятия образования [1, с. 59]. М. Хайдеггер, исходя из феноменологического подхода, отмечал фундаментальные различия в терминах культуры и образования, которые, несмотря на это в сознании (при интерпретации) сливаются воедино, органическое же взаимодействие духовности, образования и культуры способствует появлению новообразований,

характеризующих целостную человеческую личность, организуя пространство, гармонизирует его, может распространяться и на квазикультурные формации. Феноменологически-герменевтический подход предполагает исследование организации культурно-образовательного пространства университета как многообразно субъективно

ощущаемого опыта, интерпретации и толкование которого приводят исследователя к познанию его реальной временной сущности. Следовательно, этот подход можно рассматривать педагогически культуросообразной методологией, ведь он ориентирован на человека как универсальный критерий любого понимания и толкования.

Литература

1. Гадамер Х. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики : пер. с нем. М., 1988.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. Общее введение в чистую феноменологию : пер. с нем. М., 1988.
3. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии. М., 1994.
4. Левицкая И. А. Герменевтические основания профессионального образования: философско-педагогический аспект // Современная наука: Актуальные вопросы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 3. Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/-gn12-03/446-a> (дата обращения: 20.05.2014).
5. Очерки феноменологической философии. СПб., 1997.
6. Смолинская О. Е. Поиски новой методологии педагогических исследований в вузах Украины // Педагогика. 2014. № 4. С. 108 – 114.
7. Brentano F. Psychology from an Empirical Standpoint. 1874.
8. Husserl E. Experience and Judgment. Evanston. ILL: North-Western University Press, 1973.
9. Husserl E. General Introduction to Pure Phenomenology. The Hague. Martinus. Nijhoff, 1913.
10. Wittgenstein L. Philosophical Investigations / Transl. from German original. 2-nd ed. Oxford: Blackwell, 1958.

Е. Yu. Rogacheva

ANNA-TERESA TYMIENIECKA'S PHENOMENOLOGY OF LIFE AND ACTUALITY OF PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTIC APPROACH IN CONTEMPORARY EDUCATION

The paper is dedicated to Pr Dr. Anna-Teresa Tymieniecka Houthakker, the Founder and President of World Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning, in Belmont, Massachusetts, the USA. The aspects of pr. A.-T. Tymieniecka's life and scientific contribution to Phenomenology are being discussed. The vitality of phenomenological-hermeneutic approach to research in school and university education are in the focus of attention.

Key words: *The phenomenon of Pr. A.-T. Tymieniecka's life, phenomenology, phenomenological-hermeneutic approach, actuality of phenomenological research in contemporary education.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.042.1

Г. Р. Айзятуллова

УПРАВЛЕНИЕ СПОРТИВНЫМ ОТБОРОМ В ГИМНАСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Статья посвящена одной из актуальных тем в спортивной деятельности – отборе в гимнастические дисциплины на основе изучения генетической предрасположенности ребенка к тому или иному виду спорта (изучение родителей).

Ключевые слова: спорт, гимнастика, обучение, генетика, физическая культура, отбор.

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей всегда и во все времена являлась актуальной. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что на протяжении последних десятилетий состояние здоровья и уровень физической подготовленности детей ухудшились [1; 3].

Дошкольное образовательное учреждение осуществляет физическую подготовку детей от 1 года до 7 лет в рамках разработанной программы в соответствии с федеральным государственным стандартом (ФГОС). Программа по физической культуре предусматривает применение и использование различных средств многих видов спорта, но на практике существуют некоторые затруднения. Эти затруднения связаны, прежде всего, с отсутствием в образовательном учреждении педагогов по физической культуре, отсутствием инновационных технологий в решении вопросов физической подготовки детей дошкольного возраста и другое, недостаточной комплектацией материально-

технической базы (нет физкультурного зала или зал используется как музыкальный, нет инвентаря, пособий, снарядов и т.д.)

По данным исследования Ю. П. Пузырь (2006) [2], к концу пребывания в детском саду общее количество детей, отнесенных к 3-й и 4-й медицинским группам, возрастает с 1,5 % (3 – 4 года), до 5 % (к 6 – 7 годам). Наиболее серьезные отклонения в состоянии здоровья отмечаются в возрасте 5 – 7 лет. Из данных автора, «чтобы остановить регресс, стабилизировать, а затем улучшить ситуацию по оздоровлению детей, необходим переход от авторитарных, групповых подходов в физическом воспитании к личностно-ориентированным методам обучения и воспитания, базирующимся на индивидуальных возможностях и способностях детей».

Личностно-ориентированные методы обучения, базирующиеся на вышеперечисленных свойствах детского организма, эффективно используют в специализированных спортивных школах.

Многие родители начинают задумываться о выборе вида спорта для своего ребенка в возрастной период, начиная от четырех лет. Именно в этом возрасте и проводятся наборы в спортивные школы, кружки и т.д. Особенно это актуально для тех видов спорта, в которых требуется проявление физического качества – гибкости. Многим гимнастическим видам спорта требуется этот возраст, в связи с чем проводится спортивная ориентация. Спортивная ориентация – система организационно-методических мероприятий, позволяющих наметить направление специализации юного спортсмена в определенном виде спорта.

В результате занятий физической культурой у многих детей наблюдается предрасположенность к тому или иному виду спорта. Иногда для того, чтобы определить задатки к определенному виду спорта, не требуется особого набора педагогических тестов. Часто ребенок не проявляет себя на занятиях по физической культуре по тем или иным причинам, но тем не менее предрасположенность к одному из видов спорта у него имеется.

Существует понятие «спортивный отбор». Спортивный отбор – это комплекс мероприятий, позволяющий определить высокую степень предрасположенности (одаренность) ребёнка к тому или иному роду спортивной деятельности (виду спорта).

В процессе отбора и ориентации используются разнообразнейшие исследования, которые позволяют получить достаточно полную информацию о ребенке:

- состояние здоровья и уровень физического развития;
- особенности биологического созревания;
- свойства нервной системы;

- функциональные возможности и перспективы совершенствования важнейших систем организма спортсмена;

- уровень развития двигательных качеств и перспективы их совершенствования;

- способности к освоению спортивной техники и тактики;

- способности к перенесению тренировочных и соревновательных нагрузок, интенсивному протеканию восстановительных процессов;

- мотивация, трудолюбие, настойчивость, решительность, мобилизационная готовность.

Один из важных критериев, на который следует обратить внимание, – влияние наследственности. В табл. 1 – 3 представлены показатели влияния сенситивных периодов, наследственности на некоторые морфофункциональные признаки организма человека и физические качества.

Безусловно, дошкольный возраст – сенситивный период для развития двигательных качеств и формирования основных движений (табл. 1).

Таблица 1

Сенситивные периоды (возраст) развития физических качеств

Физические качества	Возраст, лет			
	4	5	6	7
Гибкость	+	+	+	+
Ловкость				+
Быстрота				
Скоростная сила				
Сила				
Выносливость				

Развитие физических качеств должно строиться с учетом сенситивных периодов, но тем качествам, которые не являются сенситивными в возрастной группе, также следует уделять внимание.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зависимость таких показателей, как рост, вес и другие модельные характеристики родителей, важные для гимнастических видов спорта, влияют в некоторой степени на успешность овладения тем или иным видом спорта (табл. 2).

Таблица 2

Показатели влияния наследственности на некоторые морфофункциональные признаки организма человека (по Шварц В. Б., Москатова А. К., 1992)

№ п/п	Морфофункциональные признаки	Показатель наследуемости (H)
1	Длина тела	0,73 – 0,80
2	Масса тела	0,65
3	Показатели ЭКГ	0,78 – 0,88
4	Минутный объем и ударный объем крови (мл/мин)	0,83 – 0,94
5	Объем сердца	0,80 – 0,92
6	ЧСС при работе	0,60 – 0,91
7	АД систолическое при работе	0,60 – 0,70
8	Жизненная емкость легких	0,48 – 0,93
9	Минутный объем дыхания при работе	0,59 – 0,98
10	Максимальное потребление кислорода (МПК)	0,77 – 0,96
11	Максимальная анаэробная мощность (МAM)	0,84 – 0,98
12	Задержка дыхания на вдохе	0,80
13	Процент медленных волокон в мышцах	0,92 – 0,99
14	Выработка условных рефлексов	0,73 – 0,80
15	Частотно-амплитудные показатели ЭЭГ	0,90
16	PWC170	0,88 – 0,90

Например, О. В. Чернухина (2006) [4] выявила, что уровень спортивной квалификации девочек-гимнасток тесно взаимосвязан с физическим и половым развитием их родителей. Также показано, что девочки, успешно выступающие в соревнованиях по спортивной гимнастике, уже при рождении отставали от других детей как по показателям физического развития (рост, вес),

так и по зубному возврату. Определено, что становление двигательной функции у юных перспективных гимнасток происходило в более ранние сроки (раннее ползание и ходьба) по сравнению с детьми в популяции в целом.

Наиболее наследуемым физическим качеством человека является скорость двигательной реакции (табл. 3).

Показатели влияния наследственности на физические качества человека
(Москатова А. К., 1983)

№ п/п	Показатели	Коэффициент наследуемости (H)
1	Скорость двигательной реакции	0,80
2	Теппинг-тест	0,85
3	Скорость элементарных реакций	0,64
4	Скорость спринтерского бега	0,70
5	Максимальная статическая сила	0,55
6	Взрывная сила	0,68
7	Координация движений рук	0,45
8	Суставная подвижность (гибкость)	0,75
9	Локальная мышечная выносливость	0,50
10	Общая выносливость	0,65

В связи с вышеизложенным нами были поставлены задачи исследования:

- выявить достоверную связь между физическим развитием, физической подготовленностью родителей ребенка и детей, а также провести педагогический анализ опыта спортивной деятельности родителей и проявления этой деятельности в жизни ребенка;

- определить наличие корреляционных зависимостей между показателями физического развития, физической подготовленностью и заболеваемостью неинфекционного характера в процессе занятий прыжками на батуте;

- научно обосновать критерии подбора гимнастических видов спорта для дошкольников 5 – 7 лет на примере прыжков на батуте.

За основу мониторинговых исследований физического развития и физической подготовленности мы взяли тесты:

1. Определение уровня физического развития:

- измерение роста (см);
- измерение веса (кг);
- измерение окружности грудной клетки (см);
- измерение окружности запястья (см).

2. Определение уровня физической подготовленности:

- определение уровня развития силы;
- определение уровня развития гибкости;
- определение уровня развития выносливости;
- определение уровня развития координации;
- определение уровня развития ловкости;
- определение уровня развития «прыгучести».

3. Определение уровня функциональной подготовленности:

- измерение жизненной емкости легких (мл);
- динамометрия (кг).

Профессор Б. А. Никитюк подчеркнул, что именно конституционный тип определяет не только физическое развитие ребенка, но, что особенно важно для спорта, его двигательные способности. Так, среди дошкольников (4 – 7 лет) по физическому развитию наиболее высокие показатели имеют дети мышечного и дигестивного соматотипов, по моторному развитию самые высокие результаты в скоростном тесте (бег на 30 м), упражнениях скоростно-силовой направленности (прыжки в длину, прыжки в высоту), в гибкости (наклон вперед) – дети мышечного соматотипа.

Можно констатировать, что дети мышечного соматотипа имеют врожденные свойства центральной и периферической нервных систем, от которых зависит выраженное развитие именно двигательного анализатора, определяющего не только повышенную потребность в двигательной деятельности, но и высокие морфофункциональные предпосылки к этому. Так, выявлена взаимосвязь конституции и скорости проведения импульса по моторному нерву. Наибольшие преимущества имели дети мышечного (мужского) соматотипа. Так, основными типами телосложения, оптимальными для занятий акробатическими упражнениями и прыжками на батуте, следует считать мышечный, мышечно-торакальный и торакальный. Данные конституционные типы характеризуются нормальным или замедленным биологическим развитием организма занимающихся.

В результате проведенных исследований нами были получены следующие результаты (табл. 4).

Таблица 4

Результаты определения уровня физического развития (n = 22)

Характеристика	X	δ	p
Рост (см)	115,4	3,16	> 0,05
Вес (кг)	20,1	2,16	> 0,05
ОГК (см)	57,2	3,5	> 0,05
Обхват запястья (см)	11,5	0,6	> 0,05

Измерение проводилось в группе детей старшего дошкольного возраста в количестве 22 человек. По уровню физического развития дети в среднем имеют высокий уровень. При расчете индекса мышечного развития и индекса Соловьева были установлены типы телосложения детей. Так, у 57 % детей мышечный тип телосложения, у 33 % – мышечно-торакальный тип, и у 10 % – торакальный тип телосложения. Преобладание детей с астеническим типом телосложения имеет преимущественное значение при выборе видов спорта с гимнастическим содержанием. По данным Е. Б. Сологуб (2000), наиболее наследуемыми признаками являются морфологические показатели, к которым относят рост и вес. Изучив эти показатели, мы составили типологию телосложения родителей детей старшей группы. В результате были получены следующие данные: папы имеют в основном мышечно-торакальный тип телосложения (63 %), а мамы – торакальный (47 %). Уровень физического развития родителей находится на уровне выше среднего.

Оценка физической подготовленности детей и родителей осуществлялась с помощью тестов: прыжок в длину с места, наклон из положения сидя, прыжок в высоту с места, бег на 30 м с ходу, поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине за 30 с (табл. 5).

Таблица 5

Оценка физической подготовленности родителей и детей

Тест	ДЕТИ			РОДИТЕЛИ		
	X	δ	p	X	δ	p
Прыжок в длину с места, см, – 1*	95,3	14,1	> 0,05	163,6	35,4	> 0,05
Прыжок в высоту с места, см, – 2*	11,9	4,7	> 0,05	23,7	14,7	> 0,05
Наклон из положения сидя, см, – 3*	4,5	4,3	> 0,05	6,8	5,4	> 0,05
Бег 30 м с ходу, с, – 4*	6,5	3,1	> 0,05	9,2	3,3	> 0,05
Опускание туловища из положения лежа на спине, кол-во раз, – 5*	11,4	7,2	> 0,05	21,5	8,6	> 0,05

* – цифра указывает на порядок взаимосвязи с данными табл. 6.

Данные, полученные в результате исследования уровня физической подготовленности, свидетельствуют об уровне ниже среднего и у родителей, и у детей. Анкетирование на предмет спортивной деятельности родителей показало, что лишь у 15 % детей один из родителей имел «в прошлом» опыт спортивной жизни.

Для определения эффективности батутной подготовки детей старшего дошкольного возраста была проведена корреляционная зависимость между такими факторами, как показатели физического развития, физической подготовленности и заболеваемости неинфекционного характера (табл. 6).

Таблица 6

Взаимосвязь изучаемых характеристик в процессе занятий прыжками на батуте (тест «Подъем прямых ног в положение вис углом»)

Тест	Показатель									Кол-во заболеваний
	Рост	Вес	ОГК	ОЗ	1*	2*	3*	4*	5*	
«Прыжки на батуте»										
«Вис углом», кол-во раз	0,872	0,322	0,254	0,111	0,438	0,653	0,128	0,282	0,665	0,887

* – цифры 1, 2, 3, 4, 5 указывают на тесты, с которыми производилась корреляция: 1 – тест прыжок в длину с места, 2 – прыжок в высоту с места, 3 – наклон туловища вперед, 4 – бег 30 метров с ходу, 5 – опускание туловища из положения лежа на спине.

В результате занятий прыжками на батуте у занимающихся улучшаются различные показатели физической подготовленности, но в качестве основного теста, характеризующего овладение техническими элементами вида спорта, был использован тест «Подъем прямых ног в положение вис углом». Сильная взаимосвязь выявлена между ростом, прыжком в длину с места, опусканием туловища и количеством заболеваний. Другими словами, занимаясь прыжками на батуте, ребенок, стремясь набрать

высоту для выполнения прыжка, себя вытягивает, следовательно, увеличивается показатель роста, отсюда и высокая корреляция в прыжке в высоту с места. Не менее интересен факт, что у людей уменьшается заболеваемость в связи с занятиями прыжками на батуте ($r = 0,887$, см. табл. 6).

В результате проведенного исследования нами были определены критерии подбора гимнастических видов спорта для дошкольников 5 – 7 лет на примере прыжков на батуте.

Литература

1. Магомедов Р. Р. Азбука физической культуры для детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2011. 90 с.
2. Пузырь Ю. П. Управление физическим воспитанием в образовательных учреждениях на основе мониторинга физического состояния : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. М., 2006. 24 с.
3. Семенов Л. А. Определение спортивной пригодности детей и подростков: биологические и психолого-педагогические аспекты : учеб.-метод. пособие. М. : Советский спорт, 2005. 142 с.
4. Чернухина О. В. Содержание и организация процессов отсева и переориентации неперспективных юных гимнасток в другие виды спорта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. СПб., 2006. 23 с.

G. R. Ayzyatullova

SPORTS SELECTION CONTROL IN THE GYMNASTICS DISCIPLINE ON THE BASIS OF COOPERATION WITH PARENTS

The article is devoted to one of the hot topics in the sports activities - selection in the gymnastics discipline based on the study of genetic susceptibility of the child to a particular sport (the study of the parents).

Key words: sports, gymnastics, training, genetics, physical training, selection.

УДК 372.853

Л. И. Губернаторова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ (ПОЛИМОДАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ФИЗИКИ)

Статья посвящена исследованию вопроса повышения качества обучения по физике на основе полимодального обучения. Особое внимание автором статьи уделено обоснованию предмета исследования. В статье также приводятся примеры использования полимодального обучения на конкретных уроках.

Ключевые слова: *личностно-ориентированное обучение, полимодальное обучение, сенсорные каналы восприятия информации, инновационные подходы при обучении физике.*

Вопросы индивидуализации образования, осуществление личностно-ориентированного обучения в настоящее время относятся к числу наиболее важных, но до сих пор далеко не решён-

ных как в отечественной, так и зарубежной педагогике, проблем. Как показывает практика, современный педагогический корпус недостаточно подготовлен к реализации индивидуализации

образования учащихся, что предопределяет необходимость дальнейших педагогических и дидактических исследований. Данная проблема приняла настолько масштабный характер, что привела к признанию существования целого ряда психолого-педагогических проблем построения новой школы в условиях необходимости развития ребенка.

Серьезные изменения происходят во всей личностной сфере обучающихся. Современные исследователи отмечают [5]:

- снижение уровня когнитивного развития детей и подростков;
- снижение уровня социальной и коммуникативной компетентности обучаемых;
- нарушения в эмоциональной сфере современной молодежи.

Таким образом, на первый план выходит необходимость проведения фундаментальных исследований по всем сферам развития ребенка, включая и когнитивное развитие. Соответственно перед российским учительством встает серьезная проблема: что же может стать «методическим ключом», универсальной методической «отмычкой» и создать условия успешного обучения *любому ученику*.

Данным универсальным методическим инструментом, по нашим представлениям, может стать полимодальное

обучение, учитывающее наличие у человека ведущей модальности. Как известно, *под модальностью* понимается преимущественное использование одного из каналов приема и переработки информации. Говоря о модальности, надо иметь в виду именно предпочитаемый учеником канал приема информации.

Человек, у которого преобладают в мышлении зрительные образы, который "специализируется" на зрительном внутреннем опыте, называется визуалом (в), специализирующийся на слуховом опыте – аудиалом (а), специализирующийся в ощущениях – кинестетиком (к). Дополнительно выделяются дискреты или синтетты, ориентирующиеся на смысл, содержание, важность и функциональность информации.

В рамках экспериментальной работы нами исследовалась картина распределения ведущих каналов сенсорного восприятия учебной информации у учащихся 7-го класса одной из Владимирских школ. Дополнительно выяснялся вопрос типичности выявленного распределения. Сопоставление диагностических картин ведущих каналов восприятия учащихся разных регионов свидетельствует об универсальности картины распределения их ведущих репрезентативных систем. В таблице представлены данные испытуемых московских и владимирских школьников.

Испытуемые	Московская школа				Владимирская школа			
	Каналы восприятия, %				Каналы восприятия, %			
	в	к	а	в – к	в	к	а	в – к
Учащиеся 7-го класса	43	34	23	0	42	37	21	0

Для педагога-практика результаты подобных исследований должны иметь решающее значение. Традиционная система обучения молчаливо опиралась

на представление об успешности обучения, основывающемся в первую очередь на приеме выслушивания учащимися учебной информации (использования

ими в первую очередь аудиального сенсорного канала). Реальность же такова, что если на уроке учитель использует в качестве базового источника информации только и исключительно свою речь, то для большинства учеников этого просто недостаточно для осмысления поступающей информации, поскольку учитель использует несвойственный школьнику познавательный язык. Низкое качество обучения является просто естественным следствием подобного педагогического недопонимания. Вывод однозначен: **в условиях массового обучения** на уроке (на всех его этапах) *необходимо учитывать, что в классе находятся школьники с самыми разными доминирующими каналами восприятия информации, и обеспечивать комфортные условия для всех групп обучающихся (полиmodalное обучение).*

Учет психо-физических особенностей школьника инициирует современного педагога на совершенно иное построение образовательного процесса – процесса, основанного на полиmodalном обучении.

Полиmodalное (многосенсорное) обучение и учение выступают как система методик, основанных на знании и умелом использовании учителем и учащимися особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и полушариями мозга. Оно открывает доступ к скрытым познавательным ресурсам, расширяет педагогические возможности обеспечения эффективного и успешного обучения. Таким образом, *одно из перспективных направлений в теории и методике преподавания физики связано с конструированием специальной учебной информационно-среды, где методы подачи информации основаны*

на относительном равноправии вербального, визуального и кинестетического способов представления информации.

Соответственно проведенному анализу был сформулирован **методический замысел** экспериментальной деятельности: *превращение ведущих каналов сенсорного восприятия информации каждого школьника в познавательный ресурс при изучении учебного материала по физике. Главная методическая задача учителя* вытекала из данного замысла и предполагала разработку комплексной методической системы способов организации познавательной деятельности с учетом всех каналов информации, развивающей учебные способности каждого ученика экспериментального класса. Иными словами, процесс обучения по физике должен был стать полиmodalным.

Для повышения качества знаний по физике было принято решение о том, что при объяснении нового материала учитель будет целенаправленно использовать и специально предлагать различные образы, которые ориентированы на различные ведущие сенсорные каналы. В качестве предмета исследовательской деятельности была выбрана тема «Тепловые явления». Например, учитель при объяснении понятия «плавление» говорил следующее: представим себя находящимися внутри кристалла (кристаллической решетки). Наш класс – дом и одновременно кристалл, и мы – внутри. В углах нашей комнаты-кристалла находятся атомы (в каждом углу класса). Эти атомы колеблются, но только в зоне углов (учитель движением своего тела показывает характер колебания атомов). Теперь кристалл начали нагревать (сообщать ему дополнительное количество теплоты),

чтобы расплавить. Нагрев происходит снаружи. Как же это отразится на поведении атомов в узлах кристаллической решетки? Они получают дополнительную энергию и начинают двигаться быстрее и уходят дальше от своих мест (учитель вновь движением своего тела показывает поведение атомов). Здесь можно использовать разные образы. Например, кто-то из вас слышит шум урагана (это и есть подводимое извне тепло, дополнительная энергия), который заставляет трещать наш дом-кристалл. Крыша и стены ходят ходуном. Углы начинают разваливаться, и в результате весь наш дом-класс рухнул. Кто-то из вас может использовать образы сказки «Три поросёнка». Волк начинает дуть на домик поросёнка. В результате действия урагана (дуновения волка) дом-кристалл прекратил существование. В нашем случае твердое вещество перестало существовать – образовалась жидкость. Зрительные образы можно создать, представляя себя и снаружи, наблюдая, что происходит с домом, попавшим в зону урагана или смерча.

Ещё один вариант связан с реальными кинестетическими действиями учащихся. После рассказа учителя об особенностях поведения атомов кристалла до и после подведения тепла школьникам можно предложить воспроизвести характер поведения атомов, сидя на своих местах за партой.

Описываемая ситуация может быть представлена и в виде кадров мультипликационного фильма (на основе презентации). Первый кадр: на столе на подставке стоит сосуд с колотыми кусочками льда. Кадр второй: сосуд помещают на плитку или горящую спиртовку. Кадр третий: кусочки льда начинают деформироваться. Кадр четвертый: вместо кусочков льда в сосуде появилась жидкость.

Аналогичная деятельность была осуществлена и при работе над понятием кристаллизации.

Целенаправленное создание образов с использованием различных сенсорных каналов восприятия (полимодальное обучение) преследовало и еще одну дидактическую цель. Подобная работа представляет собой и пропедевтический этап для анализа учащимися текста условия задачи. Во время чтения условия при встрече со специальным физическим термином у школьников привычно возникнет ранее созданный внутренний образ, который поможет представить физическую картину задачи и вспомнить особенности описанного в задаче явления, что, безусловно, скажется на качестве анализа условия задачи и успешности её решения. При таком подходе учитель целенаправленно обучает школьников «наполнять» научные термины физическим содержанием.

Для проверки появления или отсутствия положительных сдвигов в осмыслении и понимании учениками данного теоретического материала были предложены следующие задания:

Вариант 1	Вариант 2
Написать, какие образы возникают перед Вами при раскрытии содержания понятия «плавление»	Написать, какие образы возникают перед Вами при раскрытии содержания понятия «кристаллизация»

Результаты:

Использование образов, чел.	Отсутствие образов (только содержание материала), чел.	Воспроизведение логической цепочки, чел.
14	5	3

Ниже приведем конкретные примеры ученических работ.

Плавление

1-й пример. Я представляю, как решетка разваливается при достижении температуры плавления и превращается в жидкость, потому что атомы начинают двигаться быстрее.

2-й пример. Я представляю льдинку в комнате. Постепенно она начинает таять и расплывается. Я представляю себя внутри воды, она очень холодная при температуре льда, т.е. при нуле.

3-й пример. У меня возникает образ льдинки, помещенной в комнату. Вскоре льдинка будет таять, плавиться. Еще возникает голос учителя, который твердит мне, как это происходит. Звуковой образ, я вспоминаю каждое слово, которое существует как определение плавления. Но главный образ – зрительный. Я представляю на лбу экран с картинкой плавления.

4-й пример. В моей голове представляется, как плавится медь. Плавление – процесс перехода твердого вещества в жидкое. Еще я представляю, как атомы начинают двигаться быстрее и уходят со своих мест.

Кристаллизация

1-й пример. Я вспомнил голос учителя, когда он мне объяснял. Он сказал, что кристаллизация – это переход из жидкого состояния в твердое. Я вспомнил запись на доске. Там была величина, в которой измеряется плавление. Это лямбда, она равна Q/m .

2-й пример. У меня возникла картинка, как высыхает гипс, и я слышу небольшое потрескивание.

3-й пример. Я представляю себя в черном пространстве и вокруг меня много атомов. Потом становится холоднее, и атомы выстраиваются в прозрачный куб с видимыми гранями.

Как видно из примеров, школьниками действительно создаются различные внутренние визуальные образы, используются различные виды модальностей. Имеются и учащиеся-дигиталы, использующие приём логической обработки учебной информации.

Воспроизведение логической цепочки:

- кристаллизация – это процесс перехода жидкого вещества в твердое состояние;

- чтобы вещество перешло в кристаллическое состояние, надо чтобы атомы сблизилась;

- чтобы атомы сблизилась, надо чтобы они стали медленнее двигаться;

- чтобы они стали медленнее двигаться, им надо отдать в окружающую среду свою энергию;

- при отдаче энергии образуется кристалл.

Проведенная работа показывает, что даже первые шаги учителя по использованию полимодального обучения на уроках способствуют более осмысленному пониманию учебного материала и более осознанному применению его в процессе решения задач на данную тему. В ходе рефлексии ученики отмечали большую осмысленность процесса решения задач, что и подтвердилось результатами контрольной работы.

Процесс дальнейшей работы определил и общий подход в интеграции полимодального обучения на уроках физики. На первом этапе учитель в явном виде подсказывает школьникам, какие визуальные образы можно использовать для лучшего осмысления, понимания и запоминания учебной информации. На втором этапе необходимо целенаправленно побуждать учеников на создание и применение собственных образов. На

этом этапе следует проводить коллективное обсуждение, какие конкретно образы использовались школьниками для обогащения личностного опыта.

Подводя некоторые промежуточные итоги, можно говорить, что повышение качества знаний по физике может быть обеспечено визуализацией учебного материала, т.е. созданием сенсорных образов, индивидуальных

для каждого учащегося на основе его ведущего канала восприятия учебной информации. Дальнейшие перспективы использования полимодального обучения на уроках физики связаны с созданием комплексной методической системы (системы учебных образов), обеспечивающей визуализацию процесса обучения на всех этапах обучения физике. Задача длительная, но интересная.

Литература

1. Губернаторова Л. И. Учёт сенсорных каналов восприятия учащихся при развитии познавательных стратегий при решении количественных задач по физике (из опыта работы) // Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки. Владимир : Транзит-ИКС, 2012. 368 с.
2. Губернаторова Л. И. Познавательные стратегии как интеллектуальный ресурс при обучении школьников решению количественных физических задач // Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки. Владимир : Транзит-ИКС, 2012. 368 с.
3. Ладохина И. Ю. Технология дифференцированного и индивидуального подходов к обучению младших школьников с учетом их ведущей сенсорной модальности: результаты эксперимента // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 4. URL: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 16.06.2014).
4. Сиротюк А. Л. Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации // Народное образование. № 1. 2006. С. 132 – 137.
5. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 98 – 104.

L. I. Gubernatorova

USING INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING PHYSICS (POLYMODAL EDUCATION PHYSICS LESSONS)

The article investigates the issue of improving the quality of education in physics on the basis of a multimodal learning. Particular attention is given to the justification by the author of the research subject. The article also provides examples of the use of multimodal learning specific lessons.

Key words: *person-oriented education, training polymodal, sensory perception channels of information, innovative approaches to teaching physics.*

*Ю. П. Кобяков, И. Г. Калинин, А. В. Болотов,
А. В. Ковалев, С. А. Песчанова**

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ КАК ЛИЧНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема физической подготовленности современной молодежи остается малоизученной, хотя результаты ее исследования достаточно важны для разработки актуальных на сегодняшний день региональных программ по физическому воспитанию студентов. Данная статья, по нашему мнению, отчасти устраняет существующий пробел.

Ключевые слова: студенты, физическая подготовленность, уровень физического состояния, контрольные упражнения, должные нормы, шкалы оценок.

Исследование физической подготовленности современной молодежи представляет собой многоплановую проблему, включающую в себя теоретическое, философское, социальное, личностное, валеологическое, медико-биологическое, наконец, сугубо прагматическое и ряд других направлений. Понятие «направление» включает в себе два относительно самостоятельных понятия. Первое предполагает констатирующую информацию о состоянии физических кондиций молодежи на момент исследования, а второе – объективный анализ этого состояния, его оценку и разработку мероприятий по их дальнейшему совершенствованию и гармонизации. В нашей работе рассматриваются, главным образом, три аспекта обсуждаемой проблемы – социальный, личностный и прагматический, или утилитарный.

Изучение физической подготовленности молодежи вообще и выпускников средней школы, в частности, является

актуальным, поскольку позволяет получить объективную информацию о физическом состоянии нового поколения российских граждан начала текущего тысячелетия, с которым государство и общество связывают свои социальные ожидания.

С позиций современных научных представлений уровень физических кондиций человека является одним из показателей состояния здоровья [3; 7; 4; 1; 2; 6], которое рассматривается не только как личная ценность, но и как общественное достояние, богатство нации, основа её процветания и благополучия. Поэтому помимо понятия о личном или индивидуальном здоровье в терминологическом поле медико-биологических, валеологических, социально-педагогических наук позиционируется также понятие об общественном здоровье, которое ассоциируется с представлениями о некоей среднестатистической величине количества здоровья значительного объема выборки:

* В сборе фактического материала приняли участие также сотрудники кафедры физического воспитания ВлГУ : доценты Н. В. Базякин, В. С. Виртуозов, А. Я. Степанов ; старшие преподаватели А. Г. Горюнов, Л. И. Крючкова, А. В. Лебедев, В. Н. Назаров, Н. И. Савина; ассистенты О. Ю. Купцова, М. В. Пётова. Авторы статьи выражают им свою искреннюю благодарность.

жителей района, города, региона и т.д. При этом следует заметить, что первичный, исходный ориентир здесь – индивидуальное здоровье, т.е. здоровье каждого отдельно взятого человека. Получаемые в процессе мониторинга физических кондиций данные являются предметом пристального внимания прежде всего каждого из его участников, имеющего позитивную жизненную ориентацию и понимание аксиологических функций физической культуры.

Содержащиеся в литературе немногочисленные сведения о физической подготовленности молодежи в лучшем случае приводятся в сборниках научных трудов региональных вузов или тезисах и материалах научных конференций, а поскольку последние не имеют индекса научного цитирования, то оказываются недостаточно востребованными. Регулярно проводимые, даже в рамках одного региона, мониторинги предоставляют исследователям материал, позволяющий осуществлять сравнительный анализ физических кондиций, по крайней мере двух поколений молодежи. А если смотреть глубже, то это и материал для размышлений и суждения о генофонде нации. В дальнейшем эта информация может быть использована для разработки государственной политики в области демографии, в сфере физической культуры и спорта, государственных программ оздоровления населения, совершенствования программ по физической культуре для средней и высшей школы и т. д.

Изучение проблемы интересно и в контексте сравнительной эффективности двух- и трехразовых в неделю занятий физической культурой, поскольку предыдущее поколение школьников в

отличие от нынешнего занималось в режиме двухразовых уроков в неделю.

Прагматическая составляющая изучаемой проблемы вытекает из программных требований по физической культуре для вузов, обязывающих проведение мониторинга физической подготовленности студентов-первокурсников для последующего распределения по учебным отделениям, определения «узких мест» в их физической подготовленности и выбора в этой связи стратегии личностно-ориентированной технологии и технологии сотрудничества в процессе физического воспитания. Кроме этого, уровень физического состояния (УФС) человека в условиях новых социально-экономических реалий рассматривается на рынке труда как один из критериев его готовности к будущей профессиональной и военной (юноши) деятельности.

Для суждения об уровне физической подготовленности испытуемых были использованы стандартизированные тесты, рекомендованные программами 90-х годов по физической культуре для вузов, позволяющие судить о выраженности из числа основных четырех физических качеств – силы, быстроты, выносливости, гибкости. Это беговые виды (100, 2000 м (д) и 3000 м (ю)), прыжок в длину с места, наклон вперед, поднимание-опускание туловища за 30 с и подтягивание на низкой перекладине (д), подтягивание на высокой перекладине и поднимание прямых ног к грифу перекладины (ю).

Исследование проводилось генерализующим методом в два этапа, отдаленных друг от друга 23 годами – осенью в 1990 г. [6] и в 2013 г., по традиционной методике в рамках учебных

занятий по физическому воспитанию. Первый этап – исследование проходило на базе Владимирского государственного педагогического института им. П. И. Лебедева-Полянского, второй этап – в пространстве трех институтов – Педагогического, Гуманитарного и Института искусств и художественного образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ). Полученные результаты были обработаны с

использованием методов вариационной статистики, включающих вычисление средней арифметической (\bar{x}), среднего квадратического отклонения (σ), ошибки средней величины (m), доверительного коэффициента (P). Достаточно представительное количество испытуемых из одной климатогеографической зоны, насчитывающее в первом «срезе» 133 человека и 256 – во втором (табл. 1), позволяет говорить о репрезентативности выборки.

Таблица 1

Сравнительные данные физической подготовленности двух поколений выпускниц средних школ Владимирской области

Контрольные упражнения	1990 г. ($n = 133$)			2013 г. ($n = 256$)			P
	\bar{x}	σ	m	\bar{x}	σ	m	
Бег 100 м, с	18,15	1,36	0,12	17,67	1,65	0,10	< 0,05
Бег 2000 м, мин, с	11.00,17	0,96	0,09	12.27,00	1,20	0,08	< 0,05
Подтягивание на н/перекладине, кол-во	8,42	3,59	0,31	19,18	3,50	0,22	< 0,05
Прыжок в длину с места, см	164,10	16,69	1,48	163,4	11,66	0,77	> 0,1
Подъем в сед за 30 с, кол-во	17,82	3,16	0,30	23,48	5,50	0,38	< 0,05
Наклон вперед, см	–	–	–	12,83	1,66	0,10	< 0,05

Сравнение результатов в двигательных тестах двух поколений выпускниц средних школ указывает на то, что девушки нового поколения превосходят своих сверстниц 90-х годов XX века по скоростно-силовым качествам (бег 100 м, подтягивание, подъем в сед), причем различия в сравнительных данных в двух последних видах испытаний статистически достоверны ($P < 0,05$). По данным, результаты прыжков в длину с места несколько улучшились, но различия статистически недостоверны ($P > 0,1$). Одновременно с этим испытуемые 2013 года существенно уступают

своим ровесницам выпуска 1990 года в выносливости ($P < 0,05$). Априори можно утверждать, что в качестве сбивающего фактора здесь выступает повышенная масса тела. Однако этот факт заслуживает дополнительного изучения, учитывая, что жизнь в её нынешнем проявлении, требует от человека прежде всего именно проявления качества выносливости.

Тем не менее при сопоставлении результатов испытаний в двух основных видах подготовленности – в беге на 100 и 2000 м со шкалой оценок в Примерной государственной программе

2012 года [8] – выясняется, что результаты в первом из перечисленных видов соответствуют только оценке 2 очка, во втором – 0 очков, т.е. последняя не является для Владимирского региона достаточно обоснованной.

Объем выборки на мужском контингенте выпускников средних школ относительно невелик (табл. 2), поэтому выводы, основанные на результатах измерений, следует рассматривать только как предварительные. Тем не менее из табл. 2 видно, что испытуемые 2013 года «отстояли свои позиции» только в беге на 100 м. Во всех остальных видах контрольных упражнений они заметно уступили результатам,

показанным их сверстниками в конце 90-го года прошлого столетия. Сдвиги в результатах в двух видах из четырех, доступных для сравнительного анализа (это бег на 3000 м, подтягивание), достигают уровня существенной разницы ($P < 0,05$), в прыжках в длину с места ухудшились недостоверно ($P > 0,02$).

Если в беговых видах показываемые результаты близки к среднему значению, на что указывают величины средних квадратических отклонений (σ), то в прыжках и подтягивании они характеризуются высокой вариабельностью, т.е. имеет место отчетливо выраженная дифференциация юношей по скоростно-силовому признаку.

Таблица 2

Сравнительные данные физической подготовленности двух поколений выпускников средних школ Владимирской области

Контрольные упражнения	1990 г. ($n = 39$)			2013 г. ($n = 39$)			P
	\bar{x}	σ	m	\bar{x}	σ	m	
Бег 100 м, с	14,3	0,93	0,15	14,3	1,2	0,19	$P = 0,00$
Бег 3000 м, мин, с	12,17	1,26	0,18	15,38	2,8	0,38	$< 0,05$
Подтягивание на перекладине, кол-во	12,04	3,30	0,67	9,8	4,5	0,74	$< 0,05$
Прыжок в длину с места, см	224,6	20,95	3,44	219,3	28,75	5,0	$> 0,02$
Подъем ног к перекладине, кол-во	–	–	–	11,45	8,0	1,3	–
Наклон вперед, см	–	–	–	13,8	7,25	1,25	–

Дополнительный детальный анализ протоколов в подтягивании показал, что результаты как юношей, так и в особенности девушек являются недостаточно надежными, поскольку испытуемые выполняют контрольные упражнения не в режиме «до отказа», а с ориентацией на «круглые» цифры (10, 15, 20 и т.д.) шкалы оценок.

На основе изложенного можно прийти к следующему заключению. Сегодняшний уровень физической подготовленности выпускников средних школ Владимирской области является низким. Со всей отчетливостью это проявляется при сопоставлении результатов испытаний с нормативными требованиями Государственной программы,

несмотря на то что девушки превосходят своих сверстниц 90-х годов прошлого столетия по скоростно-силовым качествам (бег 100 м, подтягивание, подъем в сед, причем различия в двух последних видах испытаний статистически достоверны ($P < 0,05$), но существенно уступают по качеству выносливости ($P < 0,05$).

Юноши в большинстве видов испытаний обнаружили снижение уровня физической подготовленности по сравнению с ровесниками конца 90-х годов XX века, что заслуживает дополнительного изучения вопроса.

Имеет место большое противоречие между шкалами оценок физической подготовленности, заложенных в государственных программах 1995 – 2012 гг. по дисциплине «Физическая культура», и реальным физическим

состоянием молодежи Владимирской области. Для устранения этого противоречия необходимо разработать программу регионального значения, отвечающую требованиям спортивной метрологии, с целью её дальнейшего использования в практической работе кафедрой физического воспитания ВлГУ.

Представляется целесообразным формирование и издание ежегодного научного сборника федерального значения по проблеме изучения уровня физического состояния российской молодежи под эгидой Министерства образования и науки РФ.

Обсуждаемое направление исследования актуально и может быть востребовано кафедрами физического воспитания вузов Российской Федерации в качестве темы научной работы.

Литература

1. Агаджанян Н. А. Здоровье студентов. М. : Россия, 1997. 200 с.
2. Амосов Н. М. Эксперимент-2 // Огонек. 1997. № 49. С. 35 – 38.
3. Апанасенко Г. Л. Оценка физического развития: методология и практика поисков критерия оценки // Гигиена и санитария. 1983. № 12. С. 51 – 53.
4. Бальсевич В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека // Теория и практика физической культуры. 1990. № 1. С. 22 – 26.
5. Гриневич С. Ф., Кобяков Ю. П. Физическое развитие и физическая подготовленность выпускников средних школ Владимирской области // Совершенствование физического воспитания школьников : межвуз. сб. науч. тр. Владимир : Изд-во ВГПУ. 1990. С. 19 – 27.
6. Кобяков Ю. П. Физическая культура. Основы здорового образа жизни : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2014. 244 с.
7. Купер Кеннет. Новая аэробика: система оздоровительных упражнений для всех возрастов. М., 1989. 125 с.
8. Министерство образования и науки Российской Федерации. Примерная программа по дисциплине «Физическая культура». М., 2012.

U. P. Kobayakov, I. G. Kalintseva, A. V. Bolotov,
A. V. Kovalev, S. A. Peschanova

**PHYSICAL READINESS OF HIGH SCHOOL LEAVERS
AS AN INDIVIDUAL AND SOCIAL PROBLEM**

The problem of physical readiness of modern youth still remains insufficiently explored, but the actual material could, for example, be used in development of regional programs in physical education of students. The authors think that this article partly eliminates the present gap.

Key words: students, physical education, level of physical condition, control exercises, proper standards and rating scales.

УДК 372.851

В. Н. Ксенева

**РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «НЕРАВЕНСТВА»
В ПРОЕКТЕ МПИ**

Статья посвящена особенностям изложения темы «Неравенства» в проекте «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ). Тема «Неравенства» представляет собой пример построения аксиоматической теории. В процессе изучения данной темы у учащихся формируются такие качества интеллекта, как умение прогнозировать результат, анализировать информацию, обобщать, делать выводы и др.

Ключевые слова: математика, аксиоматическая теория, неравенства, интеллектуальное развитие.

В настоящее время сложно обойтись без математического образования практически в любой сфере деятельности, требующей квалификации. Современный учитель, бизнесмен, политик, военный, производственник, ученый, профессиональный организатор и другие нуждаются в навыках логического мышления. Умения анализировать, прогнозировать, критиковать, понимать смысл поставленной задачи, схематизировать, составлять алгоритмы

собственной деятельности и так далее необходимы практически любому специалисту. Все эти качества легче всего приобретаются при изучении математики, в связи с чем совершенно необходимо обратить серьезное внимание на качество школьного математического образования. Неоценимую роль при обучении математике в школе играют модель обучения, учебная литература. Разумеется, никто не умаляет при этом роль школьного учителя, но подготовка

современного учителя – это особый разговор, требующий серьезного обсуждения.

В основе обогащающей модели обучения (Гельфман Э. Г., Холодная М. А. и др. Учебно-методический комплекс «Математика. Психология. Интеллект») заложены методы и формы обучения, учитывающие особенности психического развития ребенка. Основная идея данной модели – «уровень личностного развития напрямую связан с уровнем развития интеллекта: чем выше уровень интеллекта, тем выше уровень личностного развития индивидуума» [1]. Кроме того, одно из требований ФГОС – необходимость овладения учащимися основными методами научного познания окружающего мира. Математика предоставляет для этого широкие возможности.

Приведем пример построения научной теории при изучении темы «Неравенства» в проекте МПИ.

Тема «Неравенства» – одна из самых сложных в курсе школьной математики. Это объясняется отчасти тем, что на нее выделяется мало времени, кроме того, часто учащиеся оказываются слабо подготовленными к восприятию этой темы. В проекте «МПИ» знакомство с неравенствами начинается в 5-м классе и продолжается вплоть до начала систематического изучения данной темы, которое предлагается в 8-м классе. В МПИ-проекте изложение построено в соответствии с аксиоматической теорией. Вначале предлагаются четыре базовых свойства – аксиомы, на основе которых формулируются и доказываются другие свойства (теоремы).

Свойство А1 (трихотомия). Для любых действительных чисел a и b верно только одно из трех соотношений: $a < b$, $a = b$, $a > b$.

Свойство А2 (транзитивность). Для любых действительных чисел a , b , c истинно утверждение: если $a < b$, и $b < c$, то $a < c$.

Свойство А3 (согласованность со сложением). Для любых действительных чисел a , b , c истинно утверждение: если $a < b$, то $a + c < b + c$.

Свойство А4 (согласованность с умножением). Для любых действительных чисел a , b , c истинно утверждение: если $a < b$, и $c > 0$, то $ac < bc$ [2].

Знания не предъявляются в готовом виде. Система упражнений составлена таким образом, чтобы подвести учащихся к необходимому выводу. Приведем примеры [2].

Задание 1. Сравните числа a и c , если известно, что верны неравенства: а) $7 < c$, $7 > a$? б) $b < c$, $b > a$?

Задание 2. Подберите действительные числа a , b , c так, чтобы выполнялись неравенства: $a < b$, $b < c$. Какое неравенство будет верным для чисел a и c ?

Задания вплотную подводят учащегося к необходимому выводу – формулировке свойства А2.

Любое другое свойство, сформулированное на основе наблюдений в процессе выполнения тщательно подобранных заданий, доказывается. Приведем пример [2].

Задание 3. Вставьте пропущенный знак в верном числовом неравенстве справа, сравнив его со знаком верного числового неравенства в строке слева:

$$\begin{array}{ll} -5 < -3 & -5(-8) \dots -3(-8), \\ \frac{1}{9} < \frac{1}{3} & \frac{1}{9}(-4) \dots \frac{1}{3}(-4), \\ a < b & ac \dots bc, c < 0. \end{array}$$

Составьте аналогичные неравенства для любого действительного числа $c < 0$ и пар чисел -1 и 7 , $1,3$ и $-13,6$.

Задание 4. Изучите доказательство свойства: если $a < b$ и $c < 0$, то $ac > bc$:

Доказательство:

$a < b, c < 0$; *условие теоремы;*

$-c > 0$; *переход в неравенстве к противоположным выражениям;*

$a(-c) < b(-c)$; *свойство A4;*

$-ac < -bc$; *свойство умножения;*

$ac > bc$ *переход в неравенстве к противоположным выражениям.*

Далее предлагается словесная формулировка данного свойства: *при умножении верного числового неравенства на отрицательное число необходимо заменить знак неравенства на противоположный. Получится верное неравенство противоположного знака.*

Такой способ изложения материала сохраняется и при изучении других разделов темы. Строгая логика изложения, рассмотрение различных аспектов с разных точек зрения, привлечение заданий не только математического содержания представляют тему «Неравенства» интересной и достаточно простой для восприятия учеником.

Данный способ изложения материала позволяет помочь школьникам приобрести различные навыки четкого логического мышления, такие, например, как умение прогнозировать результат, анализировать информацию, обобщать, делать выводы, понимать смысл поставленной задачи, схематизировать, составлять алгоритмы собственной деятельности и другие, то есть способствует интеллектуальному развитию.

Литература

1. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Презентация на тему: "Концепция проекта МПИ (Математика. Психология. Интеллект). URL: <http://www.myshared.ru/slide/73513/> (дата обращения: 25.04.2014).
2. Гельфман Э. Г., Демидова Л. Н., Гриншпон С. Я. Алгебра : учеб. для 8 класса. М. : БИНОМ : Лаборатория знаний, 2013. 272 с.

V. N. Kseneva

DEVELOPING PUPILS' LOGICAL THINKING ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE TOPIC "INEQUALITY" IN THE PROJECT MPI

The article deals with the peculiarities of presentation of the topic "Inequality" in the project MPI. The theme of «Inequality» is an example of the construction of an axiomatic theory. In the course of studying this topic the students form such qualities of intelligence as the ability to predict the outcome, to analyze information, to summarize, to draw conclusions, and others.

Key words: *mathematics, axiomatic theory, inequality, intellectual development.*

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ: СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье на примере оценивания результатов исследовательского потенциала школьников показана взаимосвязь между личностными и метапредметными результатами обучения. Акцентируется идея о том, что с помощью системы универсальных учебных действий (УУД) учитель может выделять зоны актуального и ближайшего развития составляющих исследовательского потенциала школьников, проводить на каждом этапе его развития оценку меры его реализации.

Ключевые слова: исследовательский потенциал, школьники, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, стандарт.

С позиции системно-деятельностного подхода, на основе которого построены новые образовательные стандарты общего образования, развитие личности обеспечивается прежде всего формированием УУД, универсальных способов познания и освоения мира [1]. Поэтому их формирование рассматривают как «магистральный путь» совершенствования образовательного процесса (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.) [2].

Факт прямой корреляции между уровнем сформированности учебной деятельности и уровнем развития личности [3] создает необходимость соотнесения составляющих исследовательского потенциала школьника как одного из важнейших результатов школьного образования с рядом универсальных учебных действий.

Исследовательский потенциал личности школьника определен нами как динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков

(интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений старшекласником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Из определения следует, что он может быть рассмотрен на уровне прошлого как общий ресурс исследовательских качеств, накопленный в процессе становления личности и обеспечивающий

ее дальнейшее развитие; на уровне настоящего – как исследовательские качества, которые востребованы в конкретной познавательной (культуротворческой) ситуации; на уровне будущего – как «зона ближайшего развития», как исследовательские качества, которые в силу ряда причин оказались или оказываются не использованными и которые получают развитие в будущем при осуществлении познавательной деятельности.

В качестве критериев для оценки и проектирования его развития нами на основании культурологического подхода выделены мотивация к исследованию (познанию), научный стиль мышления, творческая активность, технологическая готовность к поиску. Названные критерии определяют способность школьников к творческому самодвижению в различных видах познавательной деятельности, этапами которого являются самоопределение, самопознание, самоорганизация, саморегуляция, самообразование и высший и в то же время промежуточный блок – самореализация.

Нами рассмотрены составляющие исследовательского потенциала школьника в терминах универсальных учебных действий, отражающих Фундаментальное ядро содержания общего образования. Согласно Стандарту личностным результатам процесса обучения соответствуют личностные универсальные учебные действия, метапредметным – познавательные, регулятивные, коммуникативные действия. Показатели мотивации к исследованию (интенсивность познавательной потребности, увлеченность познанием /исследованием, осознание

ценности исследования /познания) мы рассматриваем, как личностные результаты обучения, показатели научного стиля мышления (осмысление структурных элементов собственных исследовательских действий, следование нормам и требованиям научного стиля мышления, обобщение предметного и операционального результатов исследования), творческой активности (самостоятельность в преобразовании идей и связей между ними, знакомство с историей науки и ее современными проблемами, научное /познавательное общение), технологической готовности к исследованию (владение понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умения использовать методы познания, соблюдение правил научной организации труда учащегося) – как метапредметные.

Развитие исследовательского потенциала личности всегда указывает на процессы созидания материальных и духовных ценностей, имеющих субъективное и объективное значение; на процессы изменения, развития, преобразования действительности и собственной индивидуальности. Ученые рассматривают его как поступательный процесс качественного преобразования способностей и ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление исследования в определенной деятельности (А. А. Севрюкова) [4] с позиции деятельностного подхода; как процесс обретения личностью новых потенций (абстрактной возможности стать и быть исследователем) в процессе исследовательской деятельности, «которая на каждом уровне своей нормативной структуры

актуализирует новые качества и характеристики субъекта, тем самым обеспечивая приращение новых потенциалов» (Н. В. Бордовская) [5] с позиции субъектно-деятельностного подхода.

С помощью УУД учитель может отслеживать индивидуальную динамику развития составляющих исследовательского потенциала школьников, более точно определять проблемные точки развития каждого из показателей. Наличие одинаковых УУД в показателях исследовательского потенциала школьников позволяет педагогу увидеть причины наличия тесных связей между показателями, что позволяет в дальнейшем более точно выявлять источники ряда проблем его развития, а значит и более точно формулировать задачи по развитию каждого из выявленных показателей.

При рассмотрении показателей мотивации к исследованию возникает вопрос об их взаимосвязях с другими показателями исследовательского потенциала школьников, так как в настоящее время особо остро стоит вопрос об использовании этого ресурса в познавательной деятельности школьников. Ряд исследований показывает, что ориентация школьников на содержание и процесс учебной деятельности имеет тесные связи с учебными действиями. Степень тесноты этих связей определяется сформированностью учебной деятельности, стадиями ее развития.

В рамках системно-деятельностного подхода установлена принципиальная возможность формирования мотивации учения с помощью отбора и структурирования учебного содержания, организации ориентировочной

деятельности учащихся, социального взаимодействия и учебного сотрудничества (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.) [6; 7]. В работах И. В. Воронковой, Т. О. Гордеевой и других была установлена тесная связь между учебно-познавательной мотивацией школьников с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием [8; 9].

Известны также связи между регулятивными учебными действиями, которые обеспечивают организацию учебной деятельности, и мотивом достижения. Так, в качестве показателей сформированности учебной мотивации А. К. Маркова выделяет особенности целеполагания (какие цели ставит и реализует школьник в учении), эмоций в ходе учения (как переживает процесс учения), состояние умения учиться (его обученность и обучаемость). Характеризуя каждый уровень развития мотивации, автор составляет подробную характеристику каждого уровня, которая отражает особенности взаимодействия характера мотивации учащегося с типом его отношения к учению и состоянием учебной деятельности в целом [10]. Поэтому проектирование новых типов учебной деятельности задает новые уровни мотивации.

Тесные взаимосвязи мотивации к исследованию с другими показателями исследовательского потенциала школьников согласуются с результатами дидактических исследований Е. Н. Селивёрстовой, в которых познавательный опыт школьника представлен как процесс совершенствования механизмов самоорганизации и саморегуляции познания, специфика которых, в свою

очередь, определяет меру субъектности школьников в познании, переход от формы познания «усвоение» к форме познания «исследование». По мнению автора, в исследовании школьника более высокий уровень самоорганизации и саморегуляции обеспечивается самостоятельным выделением предмета познания, его «знанием о незнании», а также движением его познавательной деятельности от «знания к незнанию» [11].

В проведенных ранее нами исследованиях были установлены взаимосвязи между составляющими исследовательского потенциала школьников как устойчивого личностного образования на разных уровнях его развития [12]. Выявленные взаимосвязи между показателями исследовательского потенциала школьников отражают систему взаимоотношений между выделенными комплексами (блоками) универсальных учебных действий для каждого уровня его развития, что дает возможность более быстро выявлять проблемы развития универсальных учебных действий школьника и проектировать способы их решения на каждом уровне развития исследовательского потенциала школьников.

Поэтому для школьной практики обучения учителю важно научиться «разворачивать» показатели исследовательского потенциала школьников на отдельные составляющие с помощью УУД, а также «сворачивать» УУД в конкретные показатели результативности исследовательского обучения. В соответствии с требованиями Стандарта вначале учитель выделяет УУД с учетом специфики предметного содержания,

обеспечивает организацию полной ориентировочной основы универсального учебного действия с учетом предметного содержания учебной дисциплины, организует поэтапную отработку УУД, обеспечивающую переход к высшим уровням выполнения (от материализованной к речевой и умственной форме действия), разрабатывает систему задач, выполнение которых обеспечивает формирование заданных свойств универсального действия (обобщенности, разумности, осознанности, критичности, освоенности), в результате чего объединяются УУД в целостный акт учебной деятельности, реализуется устойчивость познавательного интереса и становление смыслообразующей функции познавательного мотива, становится возможной диагностика реализации показателей исследовательского потенциала с помощью УУД (происходит «свертка» УУД в показатели исследовательского потенциала школьника), выявляются показатели, развитие которых требует особого внимания, формулируются задачи по их развитию, решение которых потребует «развертки» исследовательского потенциала школьника на отдельные УУД.

Особое внимание учителю следует уделять проявлениям исследовательского потенциала старшеклассников в зоне его ближайшего развития, что соответствует позиции Л.С. Выготского о том, что человек может овладеть, а затем и присвоить только те навыки, знания и умения, которые попали в его зону ближайшего развития благодаря совместной деятельности с более умелым другим и которые не превышают возможностей этой зоны [13]. Качественно зона

ближайшего развития исследовательского потенциала школьника характеризуется перечнем его составляющих, которые могут проявиться в дальнейшем на более высоком уровне развития по сравнению с теми его характеристиками, которые отражают успехи школьника в условиях индивидуальной познавательной деятельности. В этот перечень входят те составляющие исследовательского потенциала, которые задействованы и получают развитие.

Количественно зона ближайшего развития исследовательского потенциала школьника определяется уровнем культуротворчества при получении школьником нового знания самыми различными способами. В зоне актуального развития исследовательского потенциала школьник выполняет самостоятельно то, чему он научился в совместной коллективной работе. Измерение исследовательского потенциала школьника в зоне актуального развития после прохождения им зоны ближайшего развития позволяет учителю получить информацию о том, какие его составляющие получили максимальное развитие, на какие его параметры следует обратить внимание в другой ситуации реализации исследовательского потенциала, возможно ли движение к следующему этапу его развития.

До введения нового образовательного Стандарта мы оценивали составляющие исследовательского потенциала как устойчивые образования, которые проявляются у школьников в разной мере в зависимости от мастерства учителя и познавательных предпочтений школьника [14]. Универсальные учебные действия теперь служат дидактическим полем, которое позволяет

учителю более точно проектировать с их помощью ситуации развития исследовательского потенциала личности старшеклассника [15; 16], составлять учебные задания, отбирать приемы и методы обучения, проектировать и диагностировать развитие каждого его показателя. Реализация этапов развития исследовательского потенциала школьника с помощью создания учебной ситуации, выполнения учебного задания, задачи задает характеристику познавательной деятельности и тем самым выявляет зону ближайшего развития универсальных учебных действий.

Чтобы оперативно оценить меру реализации исследовательского потенциала школьников, учитель может соотнести ряд спроектированных универсальных учебных действий для конкретной учебной ситуации с мерой их реализации на практике, использовать заготовленные заранее контрольно-измерительные материалы, в которых обозначены УУД, разработанную нами методику экспертной оценки составляющих исследовательского потенциала школьника. В качестве инструментария оценивания исследовательского потенциала школьника могут быть использованы и созданные нами текстовые и цифровые средства диагностики проявлений исследовательского потенциала старшеклассника на уровне прошлого и настоящего. Разработанные нами текстовые средства диагностики проявлений исследовательского потенциала школьников легко могут быть загружены в интерактивные цифровые системы голосования (например, VOTUM, SMART Response PE и др.), которые наряду с загрузкой собственных тестов позволяют дифференцировать вопросы

по сложности; загружать изображения и мультимедийные файлы к своим вопросам; добавлять спонтанные вопросы прямо во время урока, чтобы проверить степень освоения учебного материала; получать ответную реакцию аудитории; отслеживать количество ответивших и управлять темпом опроса; отслеживать и контролировать рейтинги и баллы учеников; просматривать и оценивать результаты по круговой диаграмме или гистограмме сразу по завершении опроса, в том числе вместе с учащимися, и изменять ход урока при необходимости; экспортировать их из автоматического интегрированного табеля в файл Microsoft Excel с помощью «Инструментов учителя»; изучать полученные результаты, что позволяет оперативно выявлять диапазон и меру реализации исследовательского потенциала школьников.

Таким образом, учитель с помощью системы УУД может выделять зоны актуального и ближайшего развития составляющих исследовательского потенциала школьников, проводить на каждом этапе его развития оценку меры реализации исследовательского потенциала школьника. В то же время ученик с помощью системы УУД может вести предметный диалог с учителем по поводу оценивания ряда результатов обучения, а также проектировать собственную работу по развитию определенных УУД, составляющих показатели исследовательского потенциала школьников. Интерпретация учителем результатов выполнения школьником учебных заданий будет соответствовать как конкретным требованиям Стандарта, так и требованиям задач развития исследовательского потенциала школьников.

Литература

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования ; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 79 с.
2. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов [и др.] // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5) С. 104 – 110.
3. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18 – 22.
4. Севрюкова А. А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 163 – 169.
5. Бордовская Н. В. Методологический статус понятия «исследовательский потенциал студента» // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 2 (26). С. 99 – 120.
6. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во МГУ, 1985. 85 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.

8. Воронкова И. В. Особенности учебной мотивации и интеллектуального развития старших подростков, обучающихся в разных дидактических системах // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 80 – 88.
9. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2011. № 1 (15). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.12.13).
10. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
11. Селивёрстова, Е. Н. Познавательная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС: от усвоения к исследованию // Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования : материалы Восьмой Междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвященной памяти И. Я. Лернера. Владимир : ВИТ-Принт, 2014. С. 122 – 136.
12. Исаев И. Ф., Макотрова Г. В. Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассника в профильном обучении : монография. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. 236 с.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. Т.2 . М. : Педагогика, 1982. С. 6 – 361.
14. Макотрова Г. В. Экспертная оценка учебно-исследовательской культуры школьников // Исследовательская работа школьников. 2008. № 1. С. 33 – 41.
15. Макотрова Г. В. Исследовательский потенциал школьников: культурогенетический подход // Народное образование. 2014. № 5. С. 171 – 179.
16. Макотрова Г. В. Использование сети Интернет в культуротворческих ситуациях развития исследовательских качеств личности старшеклассника // Образование и общество. 2012. № 1. С. 45 – 50.

G. V. Makotrova

ASSESSMENT OF SCHOOLCHILDREN RESEARCH POTENTIAL DEVELOPMENT: SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH

In the article on the example of evaluating the results of schoolchildren research potential the relationship between the personal and meta-subject results of education is shown. The idea that using a system of universal educational actions (UEA) the teacher can identify the zones of actual and immediate development as the components of schoolchildren research potential is stressed. Teacher's ability to assess the extent of its realization at each stage of its development is stated.

Key words: *research potential, schoolchildren, system and activity approach, universal educational activities, standard.*

ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ*

Статья посвящена исследованию новых подходов и форм организации воспитательной деятельности в школе, направленных на реализацию целей социокультурной модернизации образования. Особое внимание авторами статьи уделено теоретическому обоснованию применения медиативных практик в современной школе с целью развития гармоничных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, воспитания толерантности.

Ключевые слова: *конфликтология, медиация, толерантность, социокультурная модернизация образования.*

Кризис идентичности в нашей стране актуализировал понимание образования как ведущей социальной деятельности, участвующей в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности (А. Г. Асмолов) [2]. Не случайно одним из важнейших социальных эффектов образования считается достижение социального доверия, толерантности и профилактика ксенофобии, то есть эффективное разрешение возникающих конфликтов.

Опыт показывает, что традиционные способы разрешения возникающих в современной школе и окружающем социуме конфликтов путем вмешательства педагогов не разрешают конфликт, а выводят его на другую стадию, иногда усугубляя ситуацию. Причина в том, что учителя пытаются разрешить конфликт, исходя из своих представлений о справедливости, что всегда субъективно и по большей части малоэффективно.

Очевидно, что реалии нового мира требуют новых способов решения старых проблем.

Обратимся к мировой практике решения конфликтов: во многих странах для предотвращения и снижения негативного последствия конфликтов в школьной среде используются программы школьной медиации. Понятие «медиация» происходит от латинского «mediare» – посредничать. Это процесс переговоров, в котором медиатор-посредник является организатором и управляет переговорами таким образом, чтобы стороны пришли к наиболее выгодному реалистичному и удовлетворяющему интересам обеих сторон соглашению, в результате выполнения которого стороны урегулируют конфликт между собой.

Практика использования посредников для разрешения конфликтных ситуаций не нова. Так, например, в Древней Греции существовала традиция использования посредников (proxenetas); римляне использовали разные термины для

* Работа выполнена в рамках научного проекта РГНФ №14-16-33002 «Моделирование инновационных практик воспитания в условиях введения ФГОС».

обозначения понятия «посредник», в том числе mediator. Медиация в её современном понимании стала развиваться во второй половине XX столетия прежде всего в странах англо-саксонского права – США, Австралии, Великобритании, после чего начала распространяться в Европе и получила признание при разрешении широкого спектра конфликтов и споров, начиная от конфликтов в местных сообществах и заканчивая коммерческой и публичной сферами. Сегодня медиация – одна из эффективных технологий урегулирования споров, используемая во всех сферах жизни, в том числе, достаточно успешно – в школьном образовании.

Сотрудниками школьных центров медиации являются в основном старшеклассники, которые выполняют посреднические функции при методической поддержке учителя, получившего специальное образование в области медиации. Учитель в этом случае выступает скорее супервизором их деятельности: проводит обучение для школьников по овладению данной технологией, организует встречи, на которых разбираются самые сложные случаи, занимается повышением квалификации новых медиаторов, занимается популяризацией идеи медиации в школьной среде и т.д.

Институт медиации, заработавший хорошую репутацию в западных странах, вызывает всё больший интерес в России. В ноябре 2013 года Министерство образования и науки РФ направило в органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, методические рекомендации по организации служб школьной медиации, где, в частности, отмечается, что школьная медиация – инновационный метод, который

применяется для разрешения споров и предотвращения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса в качестве современного альтернативного способа разрешения споров.

Этот метод вобрал в себя все лучшее, что накоплено за несколько десятилетий применения процедуры медиации в мире. В его основе лежит человекоцентристский подход. Важную роль в интеграции метода играет вовлечение семьи при условии, что родители (законные представители) обучены основам метода. Это позволит им не только хотеть, но и компетентно помогать своим детям в сложных, потенциально конфликтных ситуациях.

Как отмечается в документе, основная цель служб школьной медиации состоит в формировании благополучного, гуманного и безопасного пространства (среды) для полноценного развития и социализации детей и подростков, в том числе при возникновении трудных жизненных ситуаций, включая вступление их в конфликт с законом. А достижение поставленной цели обеспечивается путем решения следующих основных задач:

- 1) создания с помощью метода школьной медиации и восстановительного подхода системы защиты, помощи и обеспечения гарантий прав и интересов детей всех возрастов и групп;

- 2) создания с использованием процедуры медиации и восстановительного подхода системы профилактической и коррекционной работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию и находящимися в социально опасном положении;

- 3) внедрения новых форм, технологий и методов работы, в том числе обеспечения досудебного и судебного

сопровождения несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом;

4) интеграции метода школьной медиации в образовательный процесс и систему воспитания, создания служб школьной медиации в образовательных организациях для обеспечения возможности доступа к медиации для каждой семьи и каждого ребенка;

5) повышения эффективности социальной, психологической и юридической помощи, оказываемой детям;

6) повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций по вопросам применения процедуры медиации в повседневной педагогической практике;

7) обеспечения открытости в деятельности по защите прав и интересов детей;

8) развития международного сотрудничества в области применения медиации и восстановительного правосудия в образовательных организациях [1].

В тех странах, где в школьном пространстве активно используется медиация, разрешение конфликтов между учениками с помощью их сверстников-медиаторов приводит к благополучному разрешению 7 из 10 конфликтов. Дети более доверяют медиатору и становятся с ним более открытыми, чем в случаях, когда конфликты разрешаются с участием учителя [4]. Школьная медиация на сегодняшний день – один из самых эффективных методов обучения навыкам разрешения конфликтов, что обусловило необходимость освоения опыта внедрения и использования медиативных технологий в российские образовательные учреждения. Важно изучить опыт тех стран, регионов, которые уже внедрили медиацию в школы и имели возможность прожить некоторое

время в формате разрешения конфликтов. Так, организаторы проведения школьной медиации в Молдове выделили ряд условий для эффективного внедрения подобной программы [5]:

1) медиация не воспринимается как волшебное средство разрешения конфликтов;

2) один или более учителей обязуются координировать и контролировать ее внедрение;

3) администрация школы поддерживает эту программу;

4) учителя и ученики имеют положительное отношение к данной программе;

5) ученики-медиаторы хорошо подготовлены и имеют поддержку;

6) остальные участники программы имеют хотя бы элементарную подготовку в области конфликтологии и коммуникации.

Этапы организации программы школьной медиации включают в себя:

1. Создание комитета по внедрению медиации (в него могут входить учителя, ученики, родители, школьный психолог, социальный педагог).

2. Назначение взрослого координатора (обычно на 100 учеников один координатор).

3. Организацию рекламной компании в школе и среди родителей во имя создания положительного климата для медиации.

4. Обучение всех учеников и учителей основам конфликтологии (этот этап один из самых важных. Организация обучения может происходить при помощи элективных курсов, факультативов, тренингов, семинаров и т.д.).

5. Выбор медиаторов (после прохождения курса обучения). По завершении курса подготовки каждому медиатору выдается сертификат и специальный

предмет – отличительный знак (жилет, жетон, повязка, бейсболка и т.д.).

6. Представление всей школе команды медиаторов и хорошую рекламу программы перед началом сессий по медиации.

7. Информирование родителей и общества. Этот этап может начаться с самого начала и продолжаться всё время реализации программы.

8. Проведение сессий по медиации, продолжение рекламы, оценку и мониторинг.

Теоретик медиативных практик Христоф Бесемер выделяет несколько фаз медиации. *Предварительная фаза:* посадить стороны конфликта за один стол. *Медиативная беседа:* введение; видение отдельных сторон конфликта; прояснение конфликта: скрытые чувства, интересы, причины; решение проблемы: сбор и разработка возможностей решения; договоренность. *Фаза реализации:* проверка и в случае необходимости корректировка договоренности [3].

Медиаторы имеют в своем арсенале **приемы**, которые способствуют процессу разрешения конфликта. Приведем некоторые из них.

1. *Активное слушание* с целью понимания точки зрения другого человека. Понять не означает принять. Но активное слушание предполагает эмпатию, уточняющие вопросы, «отражение» с целью проверки правильного понимания того, что услышано. Активное слушание располагает к диалогу, к доверию и взаимному сохранению репутации оппонента.

2. *«Я»-послания.* Конфликтующие стороны подводятся к тому, чтобы говорить о собственном опыте и чувствах, а

не прибегать к оскорблениям и обвинениям противоположной стороны. При этом они должны ясно называть, о чем конкретно идет (шла) речь, и какие чувства это у них вызывает (вызывало).

3. *Индивидуальные беседы.* В трудных ситуациях медиаторы могут проводить также индивидуальные беседы с конфликтующими сторонами. Таким образом можно выяснить то, что обычно остается «за кадром» из-за страха, что другая сторона может это услышать. Во время индивидуальной беседы стороны конфликта могут высказать медиатору свои предложения по разрешению ситуации.

4. *Мозговая атака.* Способ сбора креативных идей, во время которого перечисляются все предложения, оценивается их конструктивность и возможность применения.

Совершенно очевидно, что медиатором может быть человек, владеющий мастерством ведения переговоров и соблюдающий четкие правила:

1) медиатор должен быть беспристрастным, не занимать чью-то сторону, даже если абсолютно ясно, какая сторона права; если медиатор не может быть беспристрастным по некоторым причинам (в конфликте одна из сторон является лучшим другом, например), он должен отказаться медирировать данный конфликт и перенаправить стороны к другому медиатору;

2) медиатор не является судьей, который решает, как нужно поступить: по ходу медиации абсолютно недопустимо советовать сторонам или указывать правильное решение. Медиатор должен только помочь сторонам самим найти решение; стороны

должны нести за него ответственность и не иметь повода кого-то винить в случае неудачи;

3) медиатор не рассказывает другим, о чем говорилось на медиации. Только если выявляется информация о каком-то преступлении или угрозе, медиатор должен немедленно сообщить учителю или администрации школы [5].

Практика воспитания толерантной личности посредством развития медиативных служб апробируется в деятельности объединения дополнительного образования «**ДИАЛОГ**» (школа юного медиатора) средней школы № 5 г. Киржача Владимирской области. Коллективом инновационной площадки во главе с научным руководителем О. Е. Морозовой, зав. кафедрой образовательных технологий ВИРО, разработана программа подготовки посредников, которые будут помогать своим сверстникам-подросткам разрешать конфликты восстановительным способом.

Медиативные практики будут способствовать развитию мотивации к мирному сосуществованию различных сторон, повышению толерантной культуры личности, развитию гармоничных взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Завершая разговор о возможностях школьных служб медиации как необходимым современным и эффективным инструменте (как превентивном, так и восстановительном) в вопросах воспитания культуры конфликта и – шире – культуры толерантности, хочется заметить, что наше общее будущее во многом зависит от того, насколько будет готовым поколение нынешних школьников решать конфликты – межличностные, социальные, религиозные, межэтнические. И уже сегодня мы должны работать в интересах нашего общего будущего – сформировать компетентность в проживании конфликта и способах его разрешения, используя передовые мировые практики.

Литература

1. Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3820>
2. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/97307-pall.html> (дата обращения: 02.02.2014).
3. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н. В. Маловой. Калуга : Духовное познание, 2005. 176 с.
4. Коэн Р. Медиация ровесников в школах. Школьники разрешают конфликт. [Электронный ресурс]. URL: <http://yandex.ru/clck/jsreidir?from=yandex.ru%3Byandsearch%3Bweb%3B%3B&text> (дата обращения: 16.03.2014).
5. Медиация в школе. [Электронный ресурс]. URL: http://tandis.odihhr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SEC%202%20ENV/II_28_1_RU.pdf (дата обращения: 21.02.2014).

O. E. Morozova, V. A. Polyakova

SCHOOL MEDIATION SERVICE POSSIBILITIES IN TOLERANCE
UPBRINGING

The article is dedicated to new approaches and forms of organization of pedagogical activities in schools aimed at the realization of the objectives of social and cultural modernization in education. Special attention is given to the theoretical justification of the mediation practice in the modern school that aims the development of harmonious relations between the participants of the pedagogical process and tolerance upbringing.

Key words: conflict, mediation, tolerance, social and cultural modernization in education.

УДК 371.035.3

Т. А. Филановская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
ВОСПРИЯТИЮ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

Статья посвящена исследованию проблемы восприятия и анализа произведения искусства. Автор приходит к выводу, что принципы обучения учащихся восприятию произведения искусства определяются теорией соотношения формы и содержания художественного произведения.

Ключевые слова: восприятие искусства, форма и содержание произведения искусства, эмоции зрителя, принципы обучения.

Педагогика художественного творчества и педагогика художественного восприятия – два главных раздела педагогики искусства, которая базируется на теории психических процессов. Предметом исследования в данной статье является система педагогических принципов, которые позволяют адекватно воспринимать и интерпретировать произведение искусства, помогают раскодировать его культурно-ценностные смыслы. Однако прежде остановимся на проблеме художественной компетентности зрителя, которая, в свою очередь, требует обращения к теории содержания и формы художественного произведения.

Психология восприятия произведения искусства связана с процессами

художественной коммуникации, в которых участвуют автор-художник, интерпретатор-исполнитель (если речь идет о музыкальных, драматургических, хореографических произведениях) и зритель-реципиент. Самое талантливое произведение искусства обретает истинную жизнь лишь тогда, когда происходит его встреча со зрителем, и чем художественно грамотнее, искушеннее публика, тем ярче и многограннее раскодируется смысл произведения. Что же входит в понятие «художественной компетентности» зрителя?

Общение между автором и зрителем происходит на языке того или иного вида искусства. В этом смысле пространство искусства – это условное пространство, которое существует

наряду с реальным и имеет свою систему коммуникативных кодов. В структурно-семиотических исследованиях языки искусства называют «вторичными моделирующими системами». Язык искусства невербален, он конструируется с помощью художественных выразительных средств того или иного вида искусства. Комплекс выразительно-изобразительных средств используется автором осознанно, на уровне ремесла, на уровне владения техникой мазка и выстраивания композиции картины, на уровне техники создания рисунка танца, применения правил грамотного исполнения мелодии на музыкальном инструменте. Автор профессионально, логично конструирует форму произведения, на которой оно уверенно и прочно держится, как на каркасной основе. Формосозидание не является самоцелью в искусстве, однако значение формы, то есть способа организации и презентации материала в танце, в спектакле, на картине, огромно! Поиски формы заставляют режиссера придумывать новые режиссерские ходы, художника – искать фактурные элементы, новые материалы, проектировать композиционное и геометрическое построение картины.

Зритель, не посвященный в тонкости технологии создания художественного произведения, на интуитивном уровне чувствует, ощущает яркость, выразительность формы. Она его как будто бы «затягивает», эмоционально окутывает, заставляет сосредоточиться на произведении, обратить на него внимание, застыть на мгновение. Зритель воспринимает форму на эмоционально-чувственном уровне, включающем работу подсознания. Мгновенная эмоциональная рефлексия заключается в позитивной оценке: «здорово, нравится!»

или негативном вопросе: «Ну и что это?». Зритель может испытывать сильные чувства от удивительного сочетания красок на холсте, виртуозного звучания инструмента, его восхищают сложные трюковые элементы народного танца, фееричные балетные фуэте. Иногда зритель после спектакля затрудняется сказать, какова была фабула произведения из-за того, что форма представления выдвигается на первый план, содержит необычные спецэффекты, поддержана безупречной техникой исполнения. Зритель эмоционально захвачен виртуозностью формы, новизной выразительно-изобразительных средств. Если же зритель включает логическое мышление и начинает понимать, как «сделано» произведение, какие новые выразительные средства нашел автор, какие традиции использовал, как добился превосходного результата, то диалог автора и реципиента поднимается на новый уровень понимания. Оценки такого «образованного» зрителя объективнее, глубже, серьезнее. Таким образом, художественная компетентность зрителя обязательно включает знание языка того или иного вида искусства, представление о художественных стилях, о чертах индивидуальной манеры и почерка художника, о системе выразительно-изобразительных средств. Отсюда следует один из основополагающих принципов обучения восприятию произведения искусства: осмысленность и объективность оценок, использование теоретических основ искусствоведческого анализа, владение базовым понятийным аппаратом интерпретации произведения искусства.

Однако форма художественного произведения не существует без действительного содержания, которое не просто вносится в форму произведения, а

созидается энергией автора. Л. С. Выготский справедливо полагал, что искусство – это образное познание мира. Оно осуществляется не только через форму с помощью особых выразительных средств, но и через содержание, которому форма придает новую жизнь. Можно сказать, что форма и содержание взаимно обогащают друг друга, составляют одно целое. Вероятно, поэтому формалистическое искусство, «искусство для искусства» интересно в большей мере для специалистов как эксперимент, но массового зрителя оно мало трогает эмоционально. В талантливом произведении смысл, содержание и эмоциональный накал неразрывны, поэтому «пересказать» вербально произведение не получается, оно рассыпается, как горелая бумага. Отсюда следует еще один важный принцип анализа произведения искусства: рассмотрение единства формы и содержания, определение темы и идеи произведения как маркеров содержания, определение культурно-ценностных смыслов картины, спектакля, танца, песни, а также способов, формы подачи содержания зрителю.

О важности проблемы соотношения формы и содержания в первой четверти XX века писал Л. С. Выготский, ставя этот вопрос, как «признание преодоления материала художественной формой или, что то же, признание искусства общественной техникой чувства» [2, с. 17]. Ученый рассматривал эту проблему в процессе литературоведческого анализа текстов классической литературы: басен И. Крылова, новеллы И. Бунина «Легкое дыханье», трагедии У. Шекспира «Гамлет». При этом Л. С. Выготский проанализировал психологический механизм возникновения эмоций во время чтения произведений. В результате ученый приходит к

выводу о сложной противоречивой внутренней эмоциональной деятельности, которая происходит в сознании и подсознании читателя. Ученый делает акцент на **присутствие в эмоциональной сфере реципиента двух разнонаправленных аффектов**, это явление он называет «противочувствованием».

Каковы причины и механизмы возникновения смешанных, противоположных чувств при восприятии произведения искусства? О необходимости присутствия противоположных чувств в структуре эстетического впечатления говорил еще Сократ. Действительно, через духовное преодоление глубочайшего несчастья возникает чувство высокого смысла, прозрения истины. На самом деле, от любви до ненависти один шаг, а слезы счастья – символ противочувствования. Кстати, М. М. Бахтин точно заметил, что мы всегда переживаем не отдельные чувства, а «душевное целое». Анализируя тексты, Выготский приходит к выводу, что каждое художественное произведение «заключает в себе непременно аффективное противоречие, вызывает взаимно противоположные ряды чувств и приводит к их короткому замыканию и уничтожению. Это и можно назвать истинным эффектом художественного произведения», который психолог называет катарсисом [2, с. 267]. Катарсис в результате внутреннего движения противоположных чувств приводит к духовным открытиям, он связан с разрядом нервной энергии, «который составляет сущность всякого чувства, при этом процесс совершается в противоположном направлении, чем это имеет место обычно» [2, с. 268].

Отталкиваясь от этих выводов, Выготский приходит к пониманию того, что любое произведение наполнено чувствами, страстями, энергией автора,

эти чувства становятся содержанием произведения искусства. Причем чувства отдельно взятого читателя преобразуются, возвышаются над индивидуальными чувствами, обобщаются и становятся социальными.

Явления катарсиса Выготский связывает с противоположностью содержания и формы. Психолог вслед за Шиллером утверждает, что «всякое произведение искусства таит **внутренний разлад между содержанием и формой** и что именно формой достигает художник того эффекта, что содержание уничтожается, как бы погашается» [2, с. 270]. Почему Выготский говорил о разладе между содержанием и формой? Он рассматривал эти категории на примере великих литературных произведений. А истинно талантливые художественные произведения имеют множество смыслов в силу присутствия в них символов. Талантливый художник, прежде всего, создает законченную форму, символическая недосказанность инициирует работу эмоционального интеллекта зрителя, который как будто попадает в плен иной реальности искусства. Содержание повторяется из произведения в произведение, из века в век. О чем говорит художник? О борьбе вечных ценностей, добре и зле, любви и ненависти, верности и предательстве, силе и слабости духовной. Главный вопрос, который стоит перед автором, как сказать убедительно? Ответ на него и находится в пространстве формы создаваемого произведения. Произведения искусства среднего уровня, а также произведения реалистического, натуралистического направления, комедии, массовое искусство, как правило, содержат только художественный образ. В произведениях талантливых появляется символ как глубинное завершение художественного образа. Символ как

раз и является той категорией, которая стоит как бы на границе формы и содержания. С помощью символа план содержания выходит за пределы реального бытия и поднимается до общечеловеческих обобщений.

Проиллюстрируем сложные взаимодействия содержания и формы на примере творчества одного из величайших революционеров в истории живописи – художника Ван Гога.

Одинокий и обособленный, искренний и неистовый, Ван Гог называл свое творчество «огненной печью». В первую очередь он переносил на холст беспокойное мощное движение жизни, бушующие страсти души, вкладывая их в повседневные бытовые сюжеты. Это и есть содержание его картин. Под стать высочайшему накалу страстей была его оригинальная техника: необычное соседство красок плюс характерный нервный крупный мазок кисти. Эта инновационная форма художника включает авторские скрытые содержательные смыслы, выраженные через символику образов. Например, в знаменитой картине «Подсолнухи» художественный образ – букет подсолнухов в кувшине – разворачивается в символ при помощи формы: гармонии и диссонансов цвета, их многочисленных оттенков, характера мазков, направлений линий цветов и листьев. Зритель видит не просто букет из 12 подсолнухов, а бег времени, движение 12 месяцев, изменения бытия на протяжении 12 часов. Течение времени и прекрасно, и опасно: ярко-желтый цвет символизирует время яркого цветения, а желчно-желтый оттенок – моменты тленности, увядания. Цветок с красной сердцевинкой, раскрытый вверх, к солнцу, к будущему, олицетворяет историю зрелой, красивой победы, а одинокая головка цветка, склоненного вниз, символизирует

время заката, мрачного увядания, одиночества. Неслучайно Ван Гог изобразил этот цветок в правом нижнем углу, так как именно эта часть картины имеет наибольший психологический вес, акцент, который притягивает внимание зрителя. Каждый цветок подсолнуха в картине Ван Гога передает широкую палитру настроений, которые, сталкиваясь и объединяясь, подводят зрителя к высшим истинным смыслам жизни. Именно символ открывает выход в иные эмоционально-смысловые реальности, эмоции при восприятии картины возникают, в первую очередь, благодаря форме. Затем форма обращает зрителя вновь к многосмыслию содержания. У зрителя как будто рождается вторая эмоционально-чувственная волна, вызванная размышлениями о жизни, человеке, красоте. В начале XXI века В. В. Бычков напишет о восприятии искусства: «В процессе эстетической коммуникации с символом возникает уникальная сверхплотная образно-смысловая субстанция эстетического бытия-сознания, имеющая интенцию к развертыванию в иную реальность, в целостный духовный космос, в принципиально невербализуемое многоуровневое смысловое пространство, свое для каждого реципиента поле смыслов, погружение в которое доставляет ему эстетическое наслаждение, духовную радость» [1, с. 272]. Какие методические рекомендации можно дать при интерпретации произведения искусства? Мы назвали бы принцип единства противоречивых эмоций, чувств зрителя, который заключается в поиске дуальных оппозиций любого явления, описываемого автором. Анализ содержания с одной стороны и с другой стороны отвечает амбивалентности, двойственности феноменов культуры.

Заслугой Л. С. Выготского является доказательство того, что форма создает воплощенное в художественном произведении содержание, форма рождает многозначность образа, и значит, искусство «есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [2, с. 329]. Психолог сравнивает чудо искусства с евангельским чудом – претворением воды в вино. Искусство преодолевает реализм ежедневных эмоций и чувств. Страх, радость, волнение, вызванные произведением искусства, заключают в себе еще нечто сверх того, что в них содержится. Другими словами, искусство берет свой материал из жизни, но дает сверх этого материала нечто такое, что в свойствах самого материала еще не содержится. В этом неразгаданная тайна, волшебство искусства, которое не поддается анализу.

В подтверждение этой мысли приведем пример восприятия картин импрессионистов. Большинство зрителей с интересом рассматривают полотна К. Моне, Э. Мане, Э. Дэга, О. Ренуара, А. Сислея, К. Писсарро. Что в них удивляет, чем они привлекают наше внимание? Казалось бы, на картинах изображены такие простые объекты: туман, вода, отражение домов, стога, Руанский собор, вокзал Сен-Лазар, кувшинки в пруду, мост над водой, люди, завтракающие на траве, танцовщицы в моменты отдыха, девочка под куполом цирка. Но мы влюбляемся в эту живопись, потому что новый метод изображения, новая форма представления мира разворачивают перед нами, в первую очередь, пространство, движение, солнечный свет, от которого веет теплом, негой, покоем. Для этого чуда восприятия импрессионистами была проведена колористическая реформа, «в основе которой – поэзия чистых цветовых пятен,

положенных на холст отдельными мазками и смешивающихся лишь в глазах у зрителя, и культ дополнительных цветов, взаимно усиливающих звучание друг друга» [3, с. 17]. Все это свидетельствовало об их знакомстве с теорией химика Эжена Шевреля, который доказал, что каждый цвет изменяется в зависимости от того, какой цвет следует за ним. Таким образом, новая техника живописи, основанная на психологии восприятия цвета, эффекта сочетания цветов, контура предмета, вывела на первый план форму произведения, как будто оставив на заднем плане содержание изображаемого. Пожалуй, это самая человечная живопись, удивительно позитивный взгляд на ежедневный мир, поэтому мы испытываем эстетическое наслаждение, получаем эмоциональное питание. Даже неискушенный зритель чувствует художественное насыщение и необыкновенный отдых души. Картины К. Моне, Э. Мане, Э. Дега, О. Ренуара, А. Сислея, К. Писсарро эмоционально расслабляют и дают заряд жизненной энергии. Содержание их картин определялось их общественной позицией. Художники не интересовались политикой, глобальными общественными проблемами и противоречиями, кризисом и социальной борьбой. Они показывали повседневную жизнь, прелестную в своей простоте, фрагментарности, текучести. Их взгляд на окружающих людей, на милые уголки природы по-настоящему гуманистический, радостный, светлый. Зрителю приятно смотреть на полотна импрессионистов и чувствовать сопричастность моментам жизни, ощущать всю ее полноту. Значит, содержанием живописи импрессионистов являются не лягушатники на картинах Ренуара и К. Моне, не танцовщицы на холстах Э. Дега, не красные крыши в изображении К. Писсарро (это

объекты изображения), а ценность простой жизни в гармонии с природой, высокий значимый смысл каждой минуты бытия в лучах солнца или в дымке тумана. Таким образом, содержание картины создается духовным миром художника, его нравственно-духовной позицией, его настроением, а форма нужна для того, чтобы воплотить в полотно высокий культурный смысл простой естественной жизни. Если мы испытываем чувства как результат интеграции радости бытия и страха потерять этот прекрасный мир, то это происходит потому, что автору удалось уравновесить содержание и форму произведения.

Каков педагогический потенциал некоторых идей Л. С. Выготского, высказанных в процессе психологического анализа восприятия художественного произведения? Назовем несколько принципов, которые желательно соблюдать в процессе презентации художественных произведений на занятиях по истории искусств, на уроках мировой художественной культуры.

Прежде всего, важно соблюдать *принцип целостного восприятия произведения искусства*. Интерпретация картины, музыкального произведения, танцевального номера должна проходить в единстве содержания и формы произведения. Первое общее впечатление складывается в результате наблюдения за материалом и способом его организации в произведении. Затем можно перейти к разговору о содержании произведения, его культурных смыслах. Во взаимосвязи с содержанием рассмотреть форму произведения, отметив его яркие, сильные, интересные средства выражения.

Принцип единства противоположных эмоций, мотивов и смыслов. Интерпретация произведения искусства в

динамике чувств, которые меняются, обогащаются во время просмотра, приводит к философской мысли о текучести чувств, богатстве эмоциональных оценок, оттенков индивидуального прочтения произведения.

Принцип культурно-художественного контекста предполагает знакомство с обстоятельствами создания произведения, с прототипами героев произведения. Знания о внутреннем мире художника, его философии жизни, эстетике искусства расширяют художественно-эстетическое пространство восприятия, позволяют ближе подойти к разгадке тайн искусства.

Принцип свободы восприятия и суждения способствует индивидуальному прочтению увиденного. Эмоции и чувства рождаются не столько от произведения искусства, сколько от богатства и зоркости внутреннего мира реципиента. Особенно, если художественный

образ наделен символами, которые имеют неоднозначный смысл и прочитываются в зависимости от личного опыта зрителя.

Принцип знакомства с основами языка и техникой создания изобразительно-выразительных средств того или иного вида искусства. Знание языка искусства позволяет вступать в диалог с автором, героями, обращать внимание на техничность исполнения, давать оценки форме произведения. Внимательный анализ ряда произведений одного и того же автора позволяет подвести зрителя к понятию «авторский стиль, почерк и манера исполнения». Эти элементы анализа задействуют интеллектуальную сферу зрителя, что, безусловно, повышает интерес к произведению искусства. Все принципы педагогики искусства вытекают из теоретических идей психологии восприятия художественного произведения.

Литература

1. Бычков В. В. Эстетика. М. : Гардарики, 2008. 573 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Искусство, 1986. 573 с.
3. Громова Е. В. Все шедевры импрессионизма. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2012. 400 с.

T. A. Filanovsky

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING STUDENTS WORKS OF ART PERCEPTION

The article is devoted to problems of perception and analysis of works of art. The author comes to the conclusion that the principles of teaching students perception of works of art are determined by the theory of the relation of form and content of works of art.

Key words: *perception of art, form and content of works of art, the spectator's emotions, learning principle.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 124.5

Н. А. Асташова

ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ*

В статье проанализирован состав профессиональных ценностей современного учителя и система детерминант, стимулирующая их развитие. Рассматривается специфика экзистенциальных, нравственных, политических, эстетических и художественных ценностей в контексте профессиональной деятельности учителя. Подчеркнута важность аксиологического саморазвития педагога.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, учитель, аксиосфера педагога, профессиональные ценности, детерминанты развития ценностей, ценностные приоритеты в образовании.

Исследование проблем подготовки современного учителя в контексте детерминации развития профессиональных ценностей является чрезвычайно важным, поскольку с этим процессом связывается оптимальное развитие личности, будущее человека и человечества. От уровня развития профессионально значимых качеств педагога зависит не только социально-нравственное здоровье страны, но и счастье отдельно взятого человека. Поэтому важно обнаружить педагогически значимые резервы в подготовке учителя. Основными направлениями этого процесса являются выявление и взвешенная оценка ценностных приоритетов современного педагога, моделирование ценностной системы образования с учетом требований третьего тысячелетия как «века человека» и поиск детерминантов развития аксиосферы учителя как духовного центра социума.

Можно предположить, что в качестве детерминант, влияющих на развитие ценностных ориентаций будущего учителя, выступают социальные (общественная ситуация, социальное положение личности, социальный статус учителя и др.), психолого-педагогические (жизненный опыт, психологический климат, коммуникативные умения, качественное образование, детское общество и др.); личностные (фенотип, удовлетворенность жизнью, возраст, пол, саморегуляция поведения и т.п.).

Перечень детерминант, обуславливающих развитие ценностных ориентаций будущего учителя, можно продолжить, поскольку наше обсуждение данной проблемы со студентами, получающими педагогическое образование, привело к пониманию, что система детерминантов может включать культурную среду, специальное образование, самовоспитание; профессиональный

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 14-16-32004.

коллектив; социально-политический уклад жизни общества; экономическое состояние государства; биосоциальные характеристики личности; произведения искусства; коммуникативный опыт; развитие моральных норм в образовании и др.

Можно было бы продолжить перечисление детерминант, влияющих на развитие ценностных ориентаций будущего учителя. Однако следует проанализировать данную проблему с позиций ценностных приоритетов в образовании, подчеркнуть центральное положение человека, его внутреннего мира в педагогической системе. Очевидно, состояние образовательной сферы, ее развитие и перспективы в первую очередь зависят от аксиосферы учителя. В этой связи следует подчеркнуть некоторые аспекты актуальности педагогической аксиологии, обостряющие внимание к проблеме ценностных ориентаций учителя.

Во-первых, это место педагогической аксиологии в образовательной системе и роль ценностных ориентаций учителя в организации и осуществлении профессиональной деятельности как важнейшего компонента педагогики ценностей. От системы ценностных ориентаций учителя зависит общая атмосфера образовательного процесса, система отношений «учитель – ученик», «учитель – учитель», «учитель – родители» и т.п., качество учебно-воспитательной работы, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое.

Во-вторых, профессия учителя постоянно требует совершенствования не только самого учителя, но и повышения качества его подготовки, в настоящий момент направленного на развитие педагогических компетенций, формирование

направленности личности на другого человека как выражение любви, доброты, милосердия. Поэтому далеко не случайны обращения ученых к вопросам развития профессионального общения педагога, ориентированного на ценность другого человека, передачу нравственных ценностей, становление коммуникативной культуры (А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, А. В. Мудрик и др.).

В-третьих, следует обратить внимание на остроту проблемы, связанной с развитием профессионального стиля деятельности современного учителя, базирующегося на положительных стереотипах и сублимирующего творческий потенциал педагогического труда. При этом ценностные ориентации учителя могут выступать в качестве постулатов, необходимых для полноценной деятельности, а развитие умений пользоваться ими позволит творчески решать проблемы педагогического характера.

Особое значение имеет выявление ценностных предпочтений личности в профессиональной сфере. Ответ на вопрос – на какие ценности ориентируется учитель? – позволяет выяснить реальное положение современного педагога, силу его влияния на социокультурные процессы в обществе, потенциальные возможности учительства как социальной страты для современного и будущего развития России. Это четвертый аспект актуальности исследуемой темы.

Учитывая то, что в ценностных ориентациях может аккумулироваться весь жизненный опыт личности, детерминирующий отношения с окружающим миром и деятельность человека, важно обратиться и к проблеме формирования аксиосферы учителя с усилением гуманистических тенденций. Это еще один аспект темы.

Наконец, изучение профессионально-педагогических ориентаций современного и будущего педагога даст возможность прогнозировать ситуацию в образовательной сфере, что имеет принципиальное значение для развития теории и практики педагогической науки, образования.

Очевидно, что особую роль в решении проблем образования играет профессиональная культура педагога и ее ядро – ценностные ориентации, которые могут выполнять роль пускового механизма в процессе творческого саморазвития учителя. Чем эффективнее осуществляет учитель педагогическую деятельность, чем ярче он реализуется в ней как высокоразвитая личность, тем настоятельнее проявляется его потребность в новых достижениях. Следовательно, в общем педагогическом процессе культура учителя является универсальным показателем, «измерителем» профессионально-личностного развития педагога и важнейшим фактором эффективности осуществляемой им деятельности.

Особый интерес в этой связи вызывает состояние профессиональных ценностей работников образования, поскольку они реализуются в виде непосредственного влияния конкретного педагога на конкретную формирующуюся личность ученика. Следовательно, оперативное создание «картины» профессиональной аксиосферы современного педагога с перспективой ее целенаправленного культивирования может и должно считаться актуальнейшей междисциплинарной задачей исключительной социальной значимости.

В нашем исследовании мы рассматриваем ценности учителя как внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности педагога, определяющий

его отношение к окружающему миру и к себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности. В силу многообразия проявления человеком своего биосоциального начала и полифункциональности педагогической деятельности, ценностный блок личности учителя имеет сложную структуру, в которой составляющие находятся в системно-иерархических отношениях. Естественно, что из-за индивидуальных особенностей и сам «набор», и ранжирование ценностей конкретных учителей значительно разнятся.

В данной ситуации можно утверждать, что ценностные ориентации являются фундаментальным психосоциальным образованием, являющимся субстратом, с одной стороны, «жизненного кредо», с другой, – всей жизнедеятельности человека. Отсюда следует, что личностные ценностные ориентации формируются в результате селекции самосознанием личностных смыслов с позиций их «допустимости и близости к собственному Я» (Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова). Особенно отчетливо такая селекция просматривается в отношении к морально-этическим явлениям, когда решение принимается не по частному случаю, а как проявление генерализованного личностного смысла, выступающего в роли устойчивых детерминант поведения.

Несмотря на суперзначимость профессионально-педагогических ценностей для жизни отдельного человека и народа в целом, их система и структура пока еще далеки от обстоятельного изучения. Состав и соотношение их в целостной структуре личности отличаются значительным многообразием и органичной взаимообусловленностью. На наш взгляд, в категорию профессионально-

педагогических ценностей в широком смысле следует включать все психологические образования, регулирующие отношения субъекта к миру, в том числе и к другому человеку. Аксиосферу педагога можно представить как систему, включающую экзистенциальные, нравственные, политические, эстетические и художественные ценности, каждая из которых в свою очередь – самостоятельная система, образованная множеством личностных смыслов. Названные ценности имеют свое уникальное наполнение и занимают определенное место в иерархии аксиологических ориентиров учителя.

Особое место в системе ценностей педагога вполне обоснованно занимают экзистенциальные ценности, позволяющие интерпретировать сущностные характеристики педагогического дела. К ним относятся смысл и ценность жизни, решимость, надежда, забота и т.п. Смысл жизни фиксирует духовное ядро самосознания личности, он является осью убеждений человека, стимулятором его воли.

В профессиональной деятельности учителя смысл жизни определяет свободный выбор личности, что имеет принципиальное значение для творческого решения образовательных и воспитательных задач педагогического процесса. В процессе развития смысловознательной ориентации важное значение приобретает широко понимаемая свобода выбора. В педагогической сфере – это свобода выбора цели, способов и средств духовно активного, граждански оправданного и профессионально эффективного выполнения учителем своей социальной роли.

Смысл жизни, по выражению К. С. Станиславского, является «сверхзадачей» жизнедеятельности человека,

которой подчинены все жизненные цели. Поэтому, если смысл жизни педагога изначально складывается как гуманистическое кредо, то его смысловознательными ориентирами, т.е. целями профессионального поведения, становятся человекоцентристские устремления. В этом случае гуманизм учителя объективно направлен не только на процессуальные характеристики педагогической деятельности, но и на результаты образовательно-воспитательного процесса.

Экзистенциальные ценности учителя отличаются рядом особенностей. Прежде всего им свойственна интегративность, позволяющая «впитать» наиболее значимое из других ценностных ориентиров. Экзистенциальные ценности по сути своей являются интроспективно-диалогическими, поскольку поиск смысла жизни – явление, сопряженное с постоянным спором, в том числе и внутренним, самонаблюдением (самоанализом), предполагающим осмысление различных коллизий (столкновений противоположных взглядов, стремлений, интересов).

В отличие от других, экзистенциальные ценности имеют интравертную ориентацию, ведь учитель устанавливает смысл жизни для самого себя. Принципиально отличаются экзистенциальные ценности и возможностью точной их формулировки и осознанием личности, тогда, как, например, нравственные и эстетические ценности, прежде всего, эмоциональны.

Очевидно, что в системе профессионально-педагогических ориентиров учителя особо подчеркиваются нравственные ценности. Они заключают в себе внутренний импульс духовной мотивации педагога и проявляются в отношениях учителя с окружающими людьми. Эти ценности экстравертны и базируются на эмоциональном сознании.

В этой связи, признавая априори в качестве смысла жизни учителя и смысла его профессиональной деятельности другого человека и «возделывание» этого человека как личности, логично предполагать прежде всего нравственный способ всего его жизненного и профессионального поведения. В реальной практике педагогического взаимодействия это выливается в человеческую направленность любого действия учителя, внутренним мотивом которого служит Совесть.

Очевидно, что главным инструментом нравственного сознания учителя является его совесть, которая созревает при вхождении индивида в культуру человеческих отношений (самопознания) и представляет собой внутренний суд, ставящий человека над самим собой, чувство ответственности перед собой, людьми, миром. Для учителя совесть – это важный духовный стержень, помогающий черпать нравственную силу в глубине своего субъекта и направляющий отношения с учениками в позитивное гуманистическое русло.

Добро, благородство, справедливость, сплоченность, альтруизм – это лишь некоторые составляющие системы нравственных ценностей учителя. В педагогической деятельности эти ценности в той или иной мере способствуют созиданию духовной культуры на межличностном и личностно-коллективном уровнях. В зависимости от способа отношения к другому человеку (коллективу) и доминирования эгоцентрического, группоцентрического, просоциального или гуманистического подхода мы можем определить отсутствие или наличие нравственных ценностей в педагогическом процессе.

Сразу же следует оговориться, что только в случае гуманистического подхода подразумевается самооценность личности, развитие нравственных ориентиров.

По-видимому, в процесс формирования профессиональных ценностей педагога может быть также включено и приобщение к нормам педагогической этики (доброжелательного общения, включающего в себя тактичное замечание, уважительное побуждение, уместное поощрение и др.). Эти нормы, переведенные личностью в ранг профессиональной ценности, могут выступать как внутренний, эмоционально освоенный субъектом способ его деятельности. В процессе работы со студентами нами была предпринята попытка сформулировать постулаты педагогической этики. Некоторые правила были представлены следующим образом:

- цените ребенка, никогда не предавайте его, а в трудную для него минуту приходите на помощь; не забывайте, что вы живете для учеников, а не наоборот;
- любите детей, старайтесь общаться с ними так, чтобы им было комфортно, снисходительно относитесь к их непослушанию и шалостям – это проблемы роста;
- помните, что любой ваш воспитанник – личность, обладающая чувством собственного достоинства и заслуживающая уважительного отношения;
- искренне интересуйтесь каждым ребенком, его проблемами; это пробудит в нем желание делиться с вами своими мыслями и чувствами;
- думайте о последствиях, не навредите своим воспитанникам, берегите их физическое и психическое здоровье и т.д.

В известном смысле актуальными являются политические ценности учителя: патриотизм, гражданственность, национальное достоинство и т.п., основывающиеся на эмоциональном восприятии учителем интересов и идеалов общества. Учитель всегда был патриотом и гражданином своего Отечества, бережно относился к народным традициям, разделял судьбу своего народа. Ориентация учителя на политические ценности наполняет его жизнь глубоким духовным смыслом и позволяет преодолевать реальные жизненные сложности и противоречия. Политические ценности учителя – это аксиологический вектор, указывающий его воспитанникам направление в многообразном социокультурном пространстве, воспитывающий причастность к судьбе своего народа.

Значимыми объектами в этой сфере ценностей выступают отвлеченные понятия (родная земля, родной народ, Родина, Отечество и др.), обладающие для всякого человека, осознающего себя частью этноса (народа, нации), высоким эмоциональным зарядом. Поэтому политические ценности, базирующиеся на положительном эмоциональном отношении человека к интересам и заботам этнически или культурно близкого ему общества, можно рассматривать как особые духовные «единители» отдельных людей.

Названные ценности особенно актуальны для учителя, ибо история свидетельствует, что только учитель, обладающий чувством национального достоинства, открыто выражающий патриотическую и гражданскую позицию,

действительно оправдывает доверие народа непрерывным воспроизводством его самобытного духовного мира и сохранением исторической памяти. В наши дни помнить об этом особенно важно, так как в обстановке переоценки достижений великого русского народа, надругательств над гениальными его представителями, извращений его драматической истории – истории России – учитель не имеет права занимать нейтральную позицию. Сегодня жизненно необходимо практически выполнять завет К. Д. Ушинского: в русской школе должны работать русские учителя! Русские не по национальному происхождению, а по духу, по жертвенной готовности не за страх, а за совесть учить своих учеников любить и ценить свой народ, помогать ему в преодолении всяких бедствий и, если возникнет необходимость, защищать.

Педагогическая культура учителя включает и такой компонент, как эстетические ценности: прекрасное, поэтическое, трагическое, комическое, возвышенное и т.п. Для функционирования этой группы ценностей важен развитый эстетический вкус, формирующийся в процессе освоения учителем культурных достижений и выступающий в качестве эмоционально-чувственного камертона учебно-воспитательного процесса. Эстетические ценности выражают эмоциональную активность сознания личности учителя и демонстрируют отношение педагога к миру на основе испытанного им чувства.

В группе эстетических ценностей учителя особо выделяется красота, способная пробуждать искреннюю радость,

светлое оптимистическое чувство и одновременно стимулировать в человеке благородные и возвышенные переживания, обогащающие личность нравственно и интеллектуально. Эстетические ценности придают педагогической деятельности личностно-креативный характер, вносят в отношения со школьниками и в целом в образовательный процесс уникальный колорит.

Большое значение имеет наличие в профессиональной культуре учителя художественных ценностей, воплощающих отношение личности к произведениям искусства, в которых мастер открывает и объясняет мир человеческих страстей, эмоций, отражает действительность сквозь призму характеров и отношений людей. Учитель, руководствуясь художественными ценностями, воспринимает ценностное богатство мира как бы удвоенно. И это естественно. В искусстве сосредоточена квинтэссенция мыслей, чувств, переживаний, поэтому, проникая в тайны художественных произведений, педагог подходит к глубоким размышлениям о жизни, ее смысле и ценности.

Формирование ценностных ориентаций учителя детерминируется особенностями социокультурной среды, имеющей не только определенную

систему ценностей, но и проблемы социального, политического, экономического характера, сложные переплетения отношений между людьми. Сохранение ценностей, обогащение аксиосферы учителя в данном случае должно ориентироваться на самовоспитание, самообучение, самоутверждение профессиональной культуры. Да и логика педагогического процесса позволяет подчеркнуть, что динамика образования в контексте аксиологического поиска через качественные и количественные изменения ценностной системы личности приводит к аксиологическому саморазвитию, без которого полноценное приобщение к культуре и проявление Я концепции учителя невозможно.

Подчеркнем еще одну особенность современного педагогического образования – это построение и реализация индивидуальной траектории развития будущего учителя, которая опирается на личные и профессиональные характеристики субъекта, познающего и преобразующего себя в процессе образовательной деятельности. Это важный подход к решению проблемы развития профессиональных ценностей педагога и уровня его компетентности.

Литература

Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности : коллектив. моногр. / под ред. Н. А. Асташовой. Брянск : Десяточка, 2013. 300 с. (Серия «Научные школы»).

N. A. Astashova

**DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN TEACHERS
PROFESSIONAL VALUES**

The article presents the professional values of modern teachers and system determinants, stimulating their development. The review of the specific existential, moral, political, aesthetic and artistic values in the context of professional activities of teachers is given. Axiological self-development of the teacher is highlighted.

Key words: pedagogical axiology, teacher, teacher's axiosphere, professional values, determinants of development of valuable products, value priorities in education.

УДК 372.851

С. А. Дьяченко

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ
МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ МЕНЕДЖЕРОВ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

В статье с точки зрения компетентностного подхода рассматриваются условия перехода от изучения отдельных вопросов моделирования в курсе математики к изучению самостоятельной дисциплины «Математическое моделирование социально-экономических процессов». Представлено авторское видение методического обеспечения такого процесса обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, принцип преемственности в обучении, математическое моделирование.

Важной составляющей подготовки специалистов сферы управления является развитие навыков математического моделирования. Это особенно актуально в современном информационном обществе, когда многие задачи могут быть решены на основе компьютерных программных продуктов, а также в связи с необходимостью учета многопрофильных аспектов деятельности руководителя, принимающего управленческие решения.

За основу организации процесса обучения математическому моделированию в сфере управления возьмем компетентностный подход, в рамках которого разработаны общие принципы организации профессиональной подготовки. Вопросы, связанные с формированием у будущих управленцев компетенций, необходимых для решения повседневных задач государственного и муниципального управления методами математического моделирования, остаются нераскрытыми.

Противоречие между необходимостью применения компетентного подхода при изучении математического моделирования в сфере управления и недостаточность разработки методических основ его использования позволяет сформулировать проблему, которая состоит в определении методических принципов организации такого обучения.

Целью данной статьи является рассмотрение и анализ отдельных методических аспектов организации процесса обучения математическому моделированию будущих специалистов в сфере управления на основе компетентного подхода. При этом объектом исследования выступает педагогический процесс подготовки студентов, и применяются методы исследования – теоретические (анализ содержания Государственных образовательных стандартов и Федеральных государственных образовательных стандартов по укрупненной группе специальностей «Экономика и управление», рабочих программ по направлению подготовки «Менеджмент», методической литературы, инновационных методов обучения) и эмпирические (анализ процесса обучения дисциплине «Математическое моделирование социально-экономических процессов», беседы с преподавателями, анализ результатов обучения).

Анализируя причины, повлиявшие на необходимость изучения математического моделирования как отдельной дисциплины, следует отметить, что одно из направлений современной математической науки связано с применением прикладных программ, позволяющих

упростить сложные расчеты, особенно в тех областях, которые непосредственно не связаны с тонкостями математических вычислений и нуждаются в простых и удобных средствах решения вычислительных задач. Изучение основ математического моделирования социально-экономических процессов сферы управления становится особенно востребованным в современном информационном обществе, что подтверждается изменениями в образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Так, в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования до 2010 года для всех специальностей укрупненной группы «Экономика и управление» были четко определены дидактические единицы для каждой дисциплины [1, с. 10 – 11]. Анализируя их, видим, что в рамках изучения курса математики рассматривались отдельные вопросы, связанные с моделированием социально-экономических процессов, в том числе «Цепи Маркова и их использование в моделировании социально-экономических процессов», «Модели законов распределения вероятностей, наиболее употребляемые в социально-экономических приложениях», «Основы линейного программирования». Отдельные аспекты моделирования (модели решения функциональных и вычислительных задач) рассматривались при изучении информатики. При таком подходе у студента не могла сформироваться целостная картина, связанная с определением моделирования как понятия, студенты затруднялись различать классы

моделей и указывать применимость модели для решения конкретных профессиональных задач.

В настоящее время в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС) вузам дана самостоятельность при определении дисциплин, формирующих необходимые профессиональные компетенции студентов. В стандартах определены компетенции, которыми должен обладать выпускник [2, с. 5 – 11]. Среди них общекультурные компетенции (владение методами качественного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования) и профессиональные компетенции (умение применять количественные и качественные методы анализа при принятии управленческих решений и строить экономические, финансовые и организационно-управленческие модели; способность выбирать математические модели организационных систем, анализировать их адекватность, проводить адаптацию моделей к конкретным задачам управления; умение моделировать бизнес-процессы).

Такой подход дает основание для изучения самостоятельной дисциплины «Математическое моделирование социально-экономических процессов». Рабочими программами предусмотрено изучение различных классов моделей и методов решения этих задач, среди которых наряду с геометрическим методом, позволяющим наглядно представить реальный процесс, применяется компьютерный метод перебора большого числа возможных решений с целью

поиска оптимального по заданным критериям. Изучение математического моделирования в отличие от классического курса математики дает в распоряжение менеджеру не просто определенную сумму математических знаний, которую он раньше нередко с трудом применял в профессиональной деятельности, а закладывает понятийный фундамент для изучения специальных вопросов профессиональной деятельности, развивает способность ставить, исследовать и решать разнообразные задачи. При этом развивается прикладное математическое мышление, способность мыслить логически, концентрировать внимание на отдельных профессионально значимых элементах задачи.

Для успешного изучения вопросов математического моделирования необходимо соблюдение принципа преемственности обучения. Поэтому на первом курсе при изучении дисциплин «Математика» и «Информатика» закладываются основы математического аппарата. Без усвоения основных понятий, зависимостей и закономерностей невозможно решать сложные задачи моделирования. При изучении курса математики преподаватель должен четко структурировать его с учетом дальнейшего изучения курса математического моделирования. Установление структурных и логических связей между понятиями позволит в дальнейшем не отводить большого количества времени на повторение пройденного материала, а изучать его с точки зрения практического применения. В процессе обучения необходимо использовать прикладные математические пакеты,

как MAPLE V, MATHCAD и другие, поскольку для будущих менеджеров не важен сам процесс рутинных преобразований, а интересен результат и его интерпретация в соответствии с условиями задачи. Также для успешного моделирования необходимо знать статистику и статистический анализ данных.

Таким образом, обучение математическому моделированию специалистов сферы управления должно осуществляться на основе компетентностного подхода в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего

профессионального образования и основываться на принципах преемственности обучения. Основы успешного усвоения студентами курса математического моделирования социально-экономических процессов должны закладываться преподавателем уже при изучении математики, информатики, статистики и других дисциплин. Правильная организация самостоятельной работы студентов, использование инновационных методов обучения и рациональная организация учебного процесса являются залогом высокой квалификации специалиста в будущем.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: направление 521500 – «Менеджмент», Степень (квалификация) – бакалавр менеджмента. [Электронный ресурс]. М. : Мин-во образования РФ, 2000. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list_search.plx?substr=521500 (дата обращения: 01.10.2013).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: направление 080200 – «Менеджмент», Квалификация (степень) – бакалавр. [Электронный ресурс]. М. : Мин-во образования и науки РФ, 2010. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm544-1.pdf (дата обращения: 01.10.2013).

S. A. Dyachenko

COMPETENCE-BASED APPROACH IN MANAGERS MATHEMATICAL MODELING TRAINING: METHODOLOGICAL ASPECTS

In the article from the point of view of the competence approach the conditions of the transition from the study of individual simulation questions in the course of mathematics to the study of self-discipline, "Mathematical modeling of socio-economic processes" are discussed. The author's vision of methodical support of the learning process is presented.

Key words: *competence-based approach, the principle of continuity in training, mathematical modeling.*

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ**

Статья посвящена обоснованию структурно-содержательных аспектов педагогической культуры куратора студенческой группы. Структура педагогической культуры куратора студенческой группы рассматривается авторами как единство аксиологического, технологического, личностно-творческого компонентов. Содержательная основа педагогической культуры куратора студенческой группы раскрывается через систему воспитательных ценностей.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа в вузе, педагогическая культура, куратор студенческой группы, воспитательные ценности.

Ситуация политической нестабильности, ценностной деформации, глобальных социально-экономических изменений в жизни мирового сообщества, включение российской системы высшего профессионального образования в мировой образовательный процесс актуализировали необходимость поиска новых подходов к организации воспитательной работы в вузе.

В настоящее время проблемы организации и осуществления воспитательной деятельности в отдельных вузах обостряются из-за недостаточной разработанности концептуальных оснований воспитательной работы в современном вузе, низкой активности общественных студенческих организаций, угасания студенческого самоуправления, увеличения числа студентов группы «риска», отсутствия стабильной системы подготовки и психолого-педагогического сопровождения деятельности кураторов студенческих групп, несформированности необходимого уровня их педагогической культуры и др. Между тем куратор студенческой

группы как педагог, ученый и воспитатель силой своего авторитета, эрудиции, профессионализма, культуры прямо и опосредованно влияет на становление личности будущего специалиста.

Как показывает анализ отечественного и международного педагогического опыта, воспитательный эффект университетского образования усиливается в тех вузах, в которых традиционно функционирует институт кураторства (тьюторства). И хотя возрожденный в российских вузах институт кураторства существует уже давно, тем не менее кураторы студенческих групп в своей деятельности испытывают немало трудностей, связанных с недостаточной разработанностью теоретических и методических основ работы куратора, с формальным подходом самих кураторов к решению воспитательных задач, с недооценкой значения воспитательной деятельности куратора на государственном, региональном и вузовском уровнях.

Обращение на современном этапе развития системы вузовского образования к проблеме воспитательной деятельности куратора студенческой группы обусловлено также рядом противоречий, объединенных в три смысловые группы: социокультурные, общепедагогические и личностно-творческие.

Противоречия первой группы – *социокультурные* – свидетельствуют о кризисе педагогической культуры преподавателей, в целом, и кураторов студенческих групп, в частности. Они выражают многообразие представлений об имидже, профессионально-личностном стиле, облике, авторитете, статусе куратора как наставника, профессионала, носителя культуры, высокой нравственности, интеллигентности. В условиях затянувшегося экономического и нравственного кризиса в обществе куратор призван не только формировать личность будущего специалиста, но и развивать основы его общечеловеческой и профессиональной культуры.

Общепедагогические противоречия отражают особенности современного воспитательного процесса в вузе, характер педагогического взаимодействия кураторов и студентов. Общепедагогические противоречия отражают уникальный опыт отдельных вузов, кураторов и неостребованность, неиспользованность, неизученность этого опыта.

Личностно-творческие противоречия и их разрешение направлены на изучение механизмов и способов творческой самореализации личности куратора в воспитательной практике, они позволяют преодолевать сложившиеся стереотипы воспитательной работы со студентами и др.

Выделение объективно существующих противоречий и трудностей в работе куратора актуализировали проблему

развития педагогической культуры куратора студенческой группы и рассмотрения ее структурно-содержательных аспектов.

Педагогическая культура куратора – это проектирование общей культуры личности в сферу воспитательной деятельности. Структура педагогической культуры куратора студенческой группы образована единством аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов.

Аксиологический компонент педагогической культуры куратора студенческой группы – это совокупность педагогических ценностей. В процессе своей деятельности куратор овладевает соответствующими идеями и концепциями, приобретает компетенции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы. Знания, идеи, концепции и выступают в качестве педагогических ценностей.

Технологический компонент педагогической культуры куратора включает в себя способы и приемы воспитательной деятельности. Ценности педагогической культуры осваиваются и создаются личностью в процессе деятельности, что подтверждает факт неразрывной связи культуры и деятельности. Гуманистическая направленность технологической характеристики педагогической культуры подразумевает механизм удовлетворения многообразных духовных потребностей личности (в общении, получении новой информации, передаче накопленного индивидуального опыта).

Педагогическая деятельность по своей природе технологична. В связи с этим требуется операциональный анализ воспитательной деятельности, позволяющий рассматривать технологию

педагогической культуры куратора студенческой группы как процесс решения многообразных воспитательных задач (аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих).

Таким образом, категория педагогической технологии раскрывает исторически меняющиеся способы и приемы, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений.

Личностно-творческий компонент педагогической культуры куратора студенческой группы подразумевает механизм овладения ею и ее воплощения в творческом акте. Процесс присвоения куратором воспитательных ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, куратор может преобразовывать, интерпретировать их, что определяется как его личностными особенностями, так и характером его воспитательной деятельности. Именно в творческой деятельности обнаруживаются и разрешаются противоречия творческой самореализации личности. Педагогическое творчество требует от куратора наличия инициативы, способностей, индивидуальной свободы, самостоятельности и ответственности.

Становится очевидным, что педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей личности. В педагогических ценностях личность опредмечивает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, т.е., воздействуя на других, творит себя,

определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности.

Выделенные и кратко охарактеризованные структурные компоненты педагогической культуры куратора студенческой группы специфически преломляются в ее функциональных компонентах: гуманистическом, когнитивном, коммуникативном, нормативно-правовом и информационном, отражая ее процессуальную сторону и образуя систему педагогической культуры куратора.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что *педагогическая культура куратора студенческой группы* – это мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание воспитательных ценностей и технологий [4].

Индивидуальная траектория развития педагогической культуры куратора студенческой группы обусловлена его индивидуально-творческими, психофизиологическими, возрастными характеристиками, опытом воспитательной деятельности. Организаторские, творческие, личностные качества куратора студенческой группы, его ценностные ориентиры и отношения, осознание ответственности при осуществлении воспитательной деятельности в вузе также предопределяют уровень сформированности у него педагогической культуры. При этом куратор как педагог-воспитатель, как профессионал понимает цели воспитания, прогнозирует их результаты, имеет теоретическую и технологическую подготовку к осуществлению профессионального воспитания будущих специалистов и формированию у них ценностного отношения к избранной профессии [2].

Куратор студенческой группы, обладающий высоким уровнем педагогической культуры, упорядочивает проблемные ценностные смыслы будущих специалистов, обогащает и наполняет их сознание ценностными значениями, осмысливает, трансформирует, отбирает ценности, предлагает их воспитанникам, оказывая тем самым определенное воздействие на мировоззрение, нравственную позицию и профессионально-ценностную установку будущих специалистов. При этом куратор не просто предъявляет воспитанникам определенные ценности, а создает условия для совместного со студентами открытия, понимания и переживания, что является важнейшей предпосылкой их профессионального самоопределения [5].

С точки зрения Б. Т. Лихачева, воспитательные ценности «составляют духовную основу, базисный духовный компонент личности, определяют сущность ее внутреннего мира» [6, с. 6]. Ценности обладают релятивным характером, так как каждому человеку присущ свой субъективный ценностный мир, который взаимодействует с другими субъективными ценностными мирами.

В содержательном плане аксиосфера куратора студенческой группы включает в себя систему ценностей, которые являются внутренними, эмоционально освоенными личностью ориентирами его деятельности, отвечают его индивидуальным особенностям, уровню его общей и педагогической культуры, а также требованиям общества.

Полноценное развитие воспитательных ценностей в структуре педагогической культуры куратора студенческой группы обеспечивается совокупностью уровней их существования:

общественно-педагогического, профессионально-группового и индивидуально-личностного.

Общественно-педагогические ценности представляют собой идеи, нормы и правила, которые вливаются в духовно-идейные информационные потоки. В них содержатся воспитательные ценности государственной идеологии, научные, этические, философские, религиозные и эстетические ценности. Главная ценность социума как одного из неисчерпаемых аксиологических источников воспитательной деятельности – человек. Он же выступает в качестве создателя воспитательных ценностей. Приоритетными для нашего общества являются такие высшие ценности, как *истина, добро, красота, а также жизнь, семья, родина, труд, коллектив* в самых разнообразных вариантах их социально-психологических проявлений.

Профессионально-групповые ценности в структуре педагогической культуры куратора студенческой группы отражают совокупность идей, концепций, норм, регулирующих воспитательную деятельность куратора студенческой группы в современном вузе. Одним из важных аспектов, расшифровывающих сущность таких воспитательных ценностей, является наличие образа профессионального идеала преподавателя-воспитателя, куратора, основанного на современных представлениях о сущности и назначении воспитательной деятельности куратора студенческой группы.

Аксиологическим ядром в современном воспитании, по мнению Н. А. Астаховой, являются такие ценности, как *Родина*, неразрывно связанная с патриотизмом – любовью и уважением к Отечеству, гордостью за свою страну и

свой народ, ответственностью перед нынешними и будущими поколениями соотечественников; *коллектив* (сочетание личных интересов с общественными, взаимная поддержка и помощь, обязательность и ответственность); *труд* (отношение у труду как необходимому способу самореализации человека, понимание значимости труда, уважение к людям труда, бережное использование продуктов труда, исполнительность и инициатива); *гуманизм* как признание человека высшей ценностью, что связано с проявлением доброты, отзывчивости, понимания, милосердия; *природа*, содержащая мощный духовный и материальный потенциал; *условие, источник и среда жизни человека*; *здоровье* как процесс сохранения и развития биопсихосоциальных функций человека, создающий основы оптимальной трудоспособности и социальной активности [1].

Индивидуально-личностные ценности характеризуют систему ценностных ориентаций личности куратора, представляют собой сложное социально-психологическое образование, отражающее ее целевую и мотивационную направленность, внутренний потенциал и духовное начало личности, ее мировоззрение в социально обусловленных отношениях, деятельности и общении.

Многообразие воспитательных ценностей в структуре педагогической культуры куратора студенческой группы позволяет объединить наиболее близкие из них в упорядоченные группы: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания и ценности-качества [3, с. 55].

Ценности-цели раскрывают значение и смысл воспитательной деятельности куратора студенческой группы,

определяют содержание его воспитательной деятельности. Главной целью воспитательного процесса в высшей школе является создание целостной личности, личности как высшей ценности, личности, способной самостоятельно и творчески мыслить, имеющей свое предназначение и сохраняющей свой личностно-профессиональный статус несмотря ни на какие обстоятельства.

Ценности-средства раскрывают значение различных способов осуществления воспитательной деятельности куратора, основанных на педагогической технике куратора как воспитателя, технологии педагогического общения, организации и проведении внеаудиторных занятий, кураторских часов, организации и руководства самостоятельной, индивидуальной работой студентов, организации коллективной и познавательной деятельности студентов, технологии разрешения конфликтов и др.

Ценности-отношения отражают характер взаимодействия воспитателей, воспитуемых и других участников учебно-воспитательного процесса в вузе. Любой тип воспитательного отношения связан со стремлением изменить человека, воздействовать на его внутреннюю позицию, поведение и деятельность, руководить формированием его личности. Развитие субъект-субъектных отношений между куратором и студентами позволяет сохранить их свободу и независимость, включить в совместную деятельность на основе их потенциального равенства.

Ценности-знания раскрывают значение и смысл психолого-педагогических представлений и знаний куратора студенческой группы об осуществлении воспитательной деятельности в

вузе. К ним относятся: теоретико-методологические знания закономерностей формирования личности, целостного педагогического процесса, знание психологии и др.

Ценности-качества раскрывают значимость личностных характеристик куратора студенческой группы, основанных на экзистенциальных, духовно-нравственных, коммуникативных, статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных, поведенческих, этических, эстетических, политических и других ценностях самого куратора.

Представленные уровни и группы воспитательных ценностей образуют содержательную основу педагогической культуры куратора студенческой группы. Воспитательные ценности представляют собой ориентиры, качества, свойства и стремления личности куратора, которые имеют богатый

внутренний потенциал и способны содействовать развитию ценностных ориентаций будущего специалиста [3].

Таким образом, педагогическая культура куратора студенческой группы представляет собой системное образование, единицей анализа которого выступает осуществляемая куратором воспитательная деятельность. Структурно-содержательная основа педагогической культуры куратора студенческой группы образована единством аксиологического, технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивается совокупностью общественно-педагогического, профессионально-группового и индивидуально-личностного уровней существования воспитательных ценностей, упорядоченных в группы ценностей-целей, ценностей-средств, ценностей-отношений, ценностей-знаний и ценностей-качеств.

Литература

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М. : МПСИ, 2002.
2. Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И. Деятельность куратора студенческой группы: личностно ориентированный // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 149 – 153.
3. Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И., Кролевецкая Е. Н. Куратору студенческой группы: от теории к практике : учеб. пособие. Белгород : Изд-во БелГУ, 2009. 350 с.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 208 с.
5. Кормакова В. Н., Ерошенкова Е. И. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения личности в системе взаимодействия «школа-вуз» // Вестник высшей школы. 2011. № 8. С. 40 – 44.
6. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. (Теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках). Самара, 1997. 84 с.

I. F. Isaev, E. I. Eroshenkova

**STRUCTURE AND CONTENT ASPECTS
OF STUDENT GROUP CURATOR PEDAGOGICAL CULTURE**

The article is devoted to the structural and substantive aspects of the pedagogical culture of the student group curator. The structure of the pedagogical culture of the curator is considered by the authors as the unity of the axiological, technological, personal and creative components. Meaningful basis for pedagogical culture of the student group curator is revealed through the educational system of values.

Key words: education, educational work at the university, pedagogical culture, curator of the student group, educational values.

УДК 378.147

Л. С. Кулыгина

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА ЭФФЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ**

Статья посвящена исследованию условий практической подготовки студентов к выполнению функций учителя по проектированию уроков технологии. Особое внимание уделено развитию у студентов умения учитывать особенности ситуации обучения и проектировать учебную деятельность учащихся на основе активизации их субъектной позиции.

Ключевые слова: анализ ситуации обучения, проектирование урока, учебная деятельность на эффективной психологической основе, субъектная позиция учащегося, методический приём.

Способность разрабатывать современные педагогические технологии с учётом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности обозначена в ФГОС ВПО 3-го поколения по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» как профессиональная компетенция (ПК12). Формирование этой способности тесно взаимосвязано с практическим обучением студентов проектированию учебной деятельности на эффективной психологической основе и предполагает:

1) развитие умений анализа ситуации обучения (условий учебной деятельности) с целью поиска и формулирования актуальной цели и задач учебной деятельности с учётом единства её познавательного, воспитательного и развивающего аспектов;

2) развитие умений проектировать учебную деятельность учащихся на основе активизации их субъектной позиции и творчески работать над целостной композицией (конструкцией) урока с учётом особенностей ситуации обучения;

3) развитие умений анализа и самоанализа процесса и результатов учебной деятельности.

Поэтому в подготовке бакалавров по профилям «Технология», «Экономическое образование» (050100.62) нами инициировано включение в программу обучения студентов новой учебной дисциплины «Психолого-педагогическое проектирование урока», которая призвана обеспечить действенность психолого-педагогических знаний в организации урочной деятельности школьников. Обучение проектированию уроков взаимосвязано с результатами ранее изученных дисциплин предметной, информационной и психолого-педагогической их подготовки («Металлообработка / Технология обработки тканей. Модуль 1» – 1-й семестр; «Деревообработка / Технология обработки тканей. Модуль 2» – 2-й семестр; «Информационные технологии в образовании» – 3-й семестр; «Психология» – 1 – 3-й семестры; «Педагогика» – 4 – 6-й семестры; Производственная практика – 2, 4-й семестры).

В настоящее время данная дисциплина является «курсом по выбору» и относится к вариативной (профильной) части профессионального цикла. Введение данной дисциплины в 7-м семестре (4-й курс) параллельно с дисциплиной «Методика обучения и воспитания» направлено на создание условий для улучшения практической готовности студентов к проектированию уроков технологии на первой педагогической практике в 8-м семестре. Это предполагает формирование у студентов готовности осуществлять сознательный выбор такой технологии обучения, которая через внешние средства воздействия оптимальным образом приводила бы в действие внутренние психологические механизмы научения обучаемых. Целью преподавателя является

повышение уровня осознанности студентами внутренних психологических механизмов обучения, воспитания и развития школьников. Изучение дисциплины должно иметь своим результатом умение будущего учителя делать эффективный выбор психологической основы обучения и соответствующих ей наиболее эффективных педагогических средств при проектировании уроков технологии.

Достижение цели предполагает решение трёх основных задач:

1. Сформировать систему ведущих психолого-педагогических знаний, обеспечивающих понимание условий организации учебной деятельности школьников на эффективной психологической основе.

2. Развить умение анализировать актуальный педагогический опыт проектирования современного урока.

3. Расширить опыт творческой деятельности в проектировании современного урока технологии на эффективной психологической основе.

Изучение учебной дисциплины «Психолого-педагогическое проектирование урока» должно предоставлять как возможность расширения и углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин («Психология», «Педагогика»), так и позволять получить углублённые знания и навыки для успешной профессиональной деятельности, а также для продолжения профессионального образования в магистратуре.

В соответствии с вышеобозначенными позициями в содержании дисциплины нами выделены три раздела: 1. Основы психологии учения и обучения. 2. Современный урок: актуальный педагогический опыт. 3. Практикум по проектированию урочной деятельности школьников. В процессе изучения

дисциплины студенты выполняют систему самостоятельных заданий, позволяющих, с одной стороны, обогатить их сознание обобщённым современным педагогическим опытом, с другой, – актуализировать их индивидуально своеобразное мышление в творческом поиске интересных педагогических идей. Ведущая роль в этой системе отведена трём семестровым творческим заданиям, комментарию которых посвятим дальнейшие рассуждения:

1. Сформировать каталог технологических приёмов медиадидактики, содержащий самообучающие инструкции по использованию их в преподавании предмета «Технология».

2. Создать индивидуальный портфолио учебных ситуаций урока, построенных на эффективной психологической основе (примерная схема: учебная задача, решение (описание хода урока), психологические достоинства применённого методического приёма, ограничения, рекомендации по применению).

3. Письменно составить психолого-педагогическое обоснование выбора цели урока, содержания обучения, формулировки темы, дидактической цели и общую характеристику урока (класс, раздел программы, тема, цель, задачи, тип урока, методы).

Выполнение первого задания, с одной стороны, направлено на совершенствование практического владения информационно-коммуникационными технологиями для обеспечения свободы творчества в проектировании и реализации замысла урока. Эта сторона задания побуждает студентов к свободному владению такими приёмами медиадидактики, как «лупа», «анимированная указка», «листание», «шторка», «лови ошибку», «интерактивный плакат», «виртуальная прогулка», «анимированный кроссворд», «анимация в

Power Point» и др. С другой стороны, тренировка умения составлять самообучающие инструкции контекстно влияет на практическую подготовку учителя технологии к урочной деятельности. Работа с инструкциями (технологическими картами) по изготовлению объектов труда является одной из специфических особенностей почти каждого урока технологии.

Опыт консультирования студентов по созданию уроков технологии в период педагогической практики позволяет констатировать устойчивую тенденцию к традиционному обучению репродуктивного, объяснительно-иллюстративного типа. Жесткое и последовательное разделение функций управления и подчинения позволяет им проектировать урок «от учителя» как эксперта. При этом сознание учителя направлено в большей степени на создание благоприятных условий для собственной деятельности, нежели учёт особенностей познания учебного материала учащимися. Это негласно подкрепляется явными достоинствами традиционного обучения – хорошим контролем над учебным процессом, возможностью в сжатые сроки в концентрированном виде усвоить знания и способы деятельности (нередко формально или в привязке к типичной ситуации). Однако в условиях современного постоянно информационно обновляющегося общества данная позиция является не просто иллюзией успешной педагогической деятельности, а иллюзией вредной. Без усиления и укрепления субъектной позиции учащихся в процессе учебной деятельности на уроке невозможно достичь образовательных эффектов, соответствующих современным тенденциям развития общества. Создание условий для активной позиции учащегося на уроке диктует необходимость тщательно

анализировать ситуацию обучения, чтобы максимально возможно актуализировать наличный опыт учащихся, их интеллектуальную и социальную включённость в решение учебных задач, проявление инициативы и самостоятельности.

Задание по созданию индивидуального портфолио учебных ситуаций урока, построенных на эффективной психологической основе, предполагает активное сканирование актуальной информации по проектированию современного урока технологии. Однако ещё более важной составляющей практических действий студентов является их интенсивная аналитическая деятельность по осмыслению выбора учителем психологической основы обучения на основе активизации субъектной позиции учащегося и соответствующих ей наиболее эффективных педагогических средств. В качестве объектов исследования вначале студентам предлагается успешный опыт проектирования уроков технологии с педагогической практики (видеоуроки), а затем результаты их собственной поисковой деятельности интересных уроков. На примере урока по теме «Свойства металлов и сплавов» (7-й класс) приведём пример описания одной из учебных ситуаций урока.

Учебная задача. Создать условия для понимания и постановки цели учебной деятельности на уроке самими учащимися.

Решение (описание хода урока): «Вокруг нас много материалов, свойствами которых мы пользуемся в своих интересах. Например, вода. У меня есть два одинаковых стакана с водой. Если я перелью эту воду в другую форму, то обнаружу, что вода примет форму сосуда, в который налита. Как можно использовать свойство текучести воды в наших интересах? Когда-то люди носили

воду вручную, а сейчас для этого используется что? ... Верно, водопровод. Зная свойство текучести воды, мы можем перегонять её по водопроводу из одного конца города в другой.

Мы также знаем, что свойства воды при определённых условиях могут меняться... Если нагреть воду, то она испаряется и может совсем исчезнуть, превратившись в пар. А если её охладить ниже 0 градусов, то она превратится в лёд. Нам всем очень хорошо известны эти факты. Почему мы знаем о них?... Потому что умеем наблюдать и исследовать свойства, освоили область их полезного применения (текст на слайде).

Свойства воды мы знаем с детства. Однако не меньшее значение в нашей жизни имеют металлы и знание их свойств. К примеру, из какого материала вы можете предложить изготовить водопроводные трубы?... из металла.., из пластика. Хорошо, а знаете ли вы, что одной из причин падения Римской империи считают изготовление подземных труб водопровода из свинца. Это послужило причиной того, что римляне, особенно элита, не доживали до 30 лет из-за раковых опухолей. Предлагаю этот проблемный вопрос – Какой же материал допустимо и желательно использовать для изготовления водопроводных труб, чтобы вода хорошего качества поступала в любую точку города? – сохранить для ответа в конце урока. Тема урока сегодня: *Свойства металлов и сплавов.*

Чему мы будем учиться? (вновь предыдущий слайд).

Наблюдать и исследовать свойства металлов и сплавов, т.е. замечать мало-заметные, но существенные их характеристики.

Осваивать способы действия по полезному применению свойств металлов и сплавов в своих интересах.»

Достоинства. Найдена удачная ассоциация (связь) изучаемого материала с жизненным опытом учащихся. Неоднократное практическое наблюдение, исследование и применение свойств воды в жизни позволяет осуществить перенос данного опыта в смежную область – свойства металлов и сплавов. Хорошо продумана цепочка вопросов-рассуждений эвристического характера для организации мыслительной деятельности учащихся в нужном направлении и формулирования ими умозаключений, составляющих содержание цели и задач учебной деятельности.

Ограничения. Ассоциация со свойствами воды применима в рамках изучения свойств материалов и условий их изменения, но не более. Приём сравнения нового знания с хорошо знакомым из жизненного опыта учащихся имеет универсальное значение. Сравнение упрощает понимание нового, и потому сложного материала, создавая благоприятные условия для его понимания и запоминания.

Рекомендации. Наибольшее учебное воздействие приём будет иметь, если его применение сопровождается наглядной демонстрацией переливания стакана воды в сосуды разной формы (привлечение внимания через динамику (движение), произвольный интерес в ожидании результата, перевод абстрактного, отвлечённого знания в материальную, натурную форму). В применении приёма важным является умение учителя вести эвристическую беседу: плавно с помощью наводящих вопросов направить мыслительную деятельность учащихся в нужном направлении. Результат размышлений желательно зафиксировать письменно в чётко выраженных умозаключениях,

например, с помощью текста слайда для последующего использования в учебной деятельности.

Создание индивидуальных портфолио учебных ситуаций урока и взаимный обмен мнениями относительно их содержания создадут благоприятные условия для выявления широкого спектра сил, влияющих на качество урока и оценку их значения. Потенциально появляются новые возможности повысить мощность сил, улучшающих качество урока, и ослабить действие сил, снижающих его качество.

Выполнение третьего семестрового задания позволяет увидеть, с одной стороны, плодотворность выполнения первых двух заданий или поэлементную практическую готовность студентов к проектированию уроков, с другой – творческий потенциал каждого студента в создании увлекательных уроков технологии. Особое внимание при его выполнении следует уделить целенаправленности как системообразующему фактору учебной деятельности, определяющему все последующие действия по проектированию урока.

Проектирование урочной учебной деятельности школьников – ведущая функциональная составляющая педагогической деятельности учителя и показатель его педагогического мастерства. Поэтому развитие умений проектировать учебную деятельность учащихся на основе активизации их субъектной позиции и творчески работать над целостной композицией (конструкцией) урока с учётом особенностей ситуации обучения является ведущим направлением практического обучения студентов проектированию учебной деятельности на эффективной психологической основе.

L. S. Kulygina

**STUDENTS PRACTICAL TRAINING IN DESIGN LEARNING ACTIVITY
ON THE EFFECTIVE PSYCHOLOGICAL BASIS**

The article investigates the conditions of practical training of students to perform the functions of the teacher to design technology lessons. Particular attention is paid to developing of the students' ability to take features of the particular situation of teaching and design training activity of school students, based on activating of their subject position.

Key words: analysis of the situation of learning, designing lesson learning activity on effective psychological basis, a student's subject position. methodical technique.

УДК 378.147

О. В. Морозова

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО
И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В статье освещаются проблемы реализации гендерного подхода в дошкольном образовании и формирования гендерной компетентности педагогов ДОУ. Описаны основные направления деятельности дошкольного отделения факультета дошкольного и начального образования в данном направлении. Анализируются результаты изучения сформированности основных компонентов гендерной компетентности у студентов (педагогов ДОУ).

Ключевые слова: гендерный подход в дошкольном образовании, полоролевое воспитание, гендерная компетентность педагогов ДОУ, интерактивные формы работы, учебно-исследовательские задания.

Сегодня на уровне государственных стандартов дошкольного образования заявлена необходимость формирования гендерной принадлежности дошкольников. Все современные программы дошкольного образования (От рождения до школы: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : Мозаика-

синтез, 2010; Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Л. А. Парамоновой. М. : ТЦ Сфера, 2011; Успех: Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. В. Фединой. М. : Просвещение, 2009 и др.) ставят задачу создания условий, обеспечивающих учет гендерной специфики в дошкольном возрасте.

Вместе с тем, содержание работы в данном направлении и, тем более, технология ее реализации нуждается в дальнейшей разработке. Так, например, программа «От рождения до школы» в разделе «Социально-личностное развитие» во всех дошкольных группах заявляет задачу формирования гендерной, семейной, гражданской принадлежности. В программе предлагается примерное комплексно-тематическое планирование работы, в котором во второй младшей группе предполагается формирование первичных гендерных представлений («воспитание в мальчиках стремления быть сильными, смелыми, стать защитниками Родины») в связи с темой «День защитника Отечества». В средней группе перечень задач расширяется за счет дополнения задачи – «воспитывать в девочках уважение к мальчикам как будущим защитникам Родины, воспитывать уважительное отношение к сверстникам своего и противоположного пола». В старшей и подготовительной группе программа предлагает расширять гендерные представления, воспитывать в мальчиках представление о том, что мужчины должны внимательно и уважительно относиться к женщинам (в контексте темы «Международный женский день»). На этом рекомендации программы по формированию гендерной принадлежности дошкольников заканчиваются. Что и как делать в этом направлении должен решать воспитатель ДОУ с учетом особенностей контингента конкретной группы детей. Очевидно, что для этого ему необходимо обладать гендерной компетентностью.

Мы считаем, что гендерная компетентность педагога приобретает сегодня все большее значение. Необходимость формирования этой компетентности у воспитателя ДОУ, учителя школы обусловлена, с одной стороны, сложными педагогическими, культурными и социальными трансформациями современного общества, изменением положения и ролей мужчины и женщины, пересмотром традиционных воззрений на проблему половой идентификации личности, а, с другой стороны, тем, что в настоящее время одним из условий гуманизации образовательного процесса выступает его конструирование с позиции принципов гендерного подхода.

Гендерная компетентность определяется как «базовая (ключевая) компетентность педагога, представленная совокупностью усвоенных им знаний о сущности гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса и опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы» [1].

Основными компонентами гендерной компетентности (равно как и любой другой) являются: когнитивный, рефлексивный и поведенческий. Схему ее формирования можно представить следующим образом: знания (когнитивный компонент) → оценка и осмысление (рефлексивный компонент) → деятельность (поведенческий компонент). Именно тогда, когда на основе знаний выстраивается осмысленная деятельность, можно

говорить о сформированности компетентности. Мы считаем, что знание педагогом и учет в деятельности гендерных особенностей ребенка может рассматриваться как важнейший фактор оптимизации образовательного процесса как в ДООУ, так и в школе.

В последнее десятилетие заметно вырос интерес к проблеме реализации гендерного подхода собственно в дошкольном образовании. Вышло в свет достаточное количество литературы по данной проблематике. (Отметим, что вплоть до конца 90-х гг. ощущался острый дефицит исследований в данном направлении.) Первооткрывателями здесь, безусловно, стали В. Е. Каган, И. С. Кон, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман, Т. А. Репина с работами, в которых изложены особенности развития личности мальчиков и девочек, исследовались половозрастные, психосексуальные особенности дошкольников, характер взаимоотношений между ними. По утверждению И. С. Кона, все или почти все онтогенетические характеристики являются не только возрастными, но и половозрастными, и в реальной жизни ребенок осознаёт себя как представитель определенного пола. В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман дали характеристику ребенка с позиции нейропедагогики, выдвинув идею разного типа функционирования мозга девочек и мальчиков. Т. А. Репина подчеркивала, что женщину в девочке, как и мужчину в мальчике, нужно воспитывать с дошкольного возраста, иначе при формировании личности девочки и мальчика неизбежны отклонения, приводящие к эмоциональному неблагополучию среди сверстников, а в дальнейшем препятствующие

выполнению семейной и общественной функции.

Сегодня публикуются многочисленные статьи, сборники материалов конференций (например, Материалы научно-практической конференции «Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы») [2], монографии, посвященные данной проблематике. Из публикации в публикации повторяется тезис В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман о том, что мальчики и девочки – это два разных мира, у них разная стратегия мозга, что мальчика и девочку ни в коем случае нельзя развивать, воспитывать и обучать одинаково. Они по-разному говорят и молчат, слушают и слышат, чувствуют и переживают, что, несомненно, следует учитывать при организации педагогического процесса.

Тем не менее вопрос о том, как учитывать гендерные особенности, по сей день остается открытым.

Педагогику, ранее обвиняемую в «бездетности», сегодня называют «бесполой», «педагогией воспитания девочек», особенно это актуально для дошкольного возраста, поскольку в этом возрасте особенно превалирует «женский тип воспитания». Дети, в основном, находятся под влиянием мам, бабушек, воспитательниц в детском саду, которые воспитывают их «по своему образу и подобию». Известный сексолог и социолог, академик РАН, профессор Игорь Кон в своей книге «Мальчик – отец мужчины» пишет о том, что во многом мальчики сегодня – «забытые дети», слабое звено современного воспитания [3].

Как вариант решения данной проблемы предлагается использовать «хорошо забытое старое» – раздельное воспитание мальчиков и девочек. Но и здесь далеко не все однозначно. У данной модели есть как горячие сторонники, так и ярые противники. Это отчасти можно объяснить тем, что по сей день в педагогике не существует целостной технологии воспитания и обучения дошкольников с учетом гендерных особенностей в условиях как совместного, так и раздельного воспитания. Педагогам приходится самостоятельно изобретать методы и приемы, модифицировать имеющиеся методики, отбирать наиболее адекватное содержание образования.

Весомую поддержку педагогам здесь могут оказать недавно вышедшие работы Н. Е. Татаринцевой, в которых предложены элементы технологии, способствующие овладению полоролевым опытом и обуславливающие развитие нравственно-волевых качеств, которые характерны для мальчиков и для девочек [4].

В работах А. М. Щетининой, И. П. Шелухиной раскрыты педагогические условия эффективного решения задач полоролевого воспитания, рассмотрены различные формы работы ДОУ по повышению компетентности воспитателей и родителей в вопросах полоролевого развития [5, 6].

Реализации гендерного подхода в образовании препятствует, в частности, и отсутствие гендерной компетентности у педагогов ДОУ, учителей школ. Согласно исследованиям А. В. Смирновой, большинство учителей имеет смутные представления о гендерных

исследованиях, гендерных особенностях учащихся или гендере вообще.

Только 10 % учителей принимали когда-либо участие в семинарах для учителей или посещали курсы повышения квалификации, где затрагивалась гендерная проблематика, $\frac{3}{4}$ учителей никогда не слышали термина «гендер» или затрудняются в его определении [7, с. 82].

Воспитатели ДОУ в процессе планирования, организации педагогического процесса, как оказалось, также не задумываются о необходимости учитывать гендерные особенности ребенка. Так, в ходе нашего исследования (выполнено Е. М. Семеновым в рамках дипломной работы) был проведен опрос воспитателей двух детских садов города Кольчугино (МДОУ № 12 – 22 педагога, МДОУ № 15 – 14 педагогов). Педагогам предложили перечислить, на какие характеристики ребенка они обращают внимание при общении с ним, при организации педагогического процесса. Чаще всего назывались здоровье, темперамент, характер, интересы, поведение, способности. Ни один из 36 педагогов не упомянул пол ребенка, его гендерные особенности.

Нами также проводился письменный опрос 30 студентов-заочников второго курса дошкольного отделения факультета дошкольного и начального образования ВлГУ, которые уже работают в системе дошкольного образования, как правило, после окончания педагогического колледжа. Только 5 студентов из 30 (16 %) смогли хотя бы в общих чертах определить, что такое полоролевое воспитание. При ответе на вопрос «Какие факторы необходимо

учитывать при организации педагогического процесса в ДОУ» необходимо было расставить факторы в порядке убывания их значимости (1 – самый важный, 7 – наименее важный). Среди семи предложенных факторов (состояние здоровья, способности, характер, пол ребенка, уровень воспитанности и обученности, интересы, поведение) 70 % студентов половую принадлежность ребенка рассматривают как наименее важный фактор (поставили на 6, 7-е места). 20 студентов из 30 (66 %) пытаются учитывать гендерные особенности ребенка при планировании и организации педагогического процесса, но большинство из них не могут объяснить, как это делать. Чаще всего студенты пишут о том, что учитывают пол ребенка при создании развивающей среды (нередко это понимается достаточно примитивно и сводится лишь к тому, что оборудуются отдельные спальни для мальчиков и девочек, подбираются «розовые покрывала и полотенца для девочек, голубые – для мальчиков»), проведении гигиенических процедур («раздельное посещение туалета»), распределении ролей в сюжетно-ролевой игре, при организации трудовой деятельности, физического воспитания в ДОУ. Только три студентки из 30 (10 %) смогли методически грамотно раскрыть, как они учитывают гендерные особенности детей при организации образовательной деятельности («темп включения в занятие», дифференцированные задания и др.).

Реализуя основную общеобразовательную программу высшего образования, преподаватели кафедры дошкольного образования пытаются восполнить

этот пробел, целенаправленно формируя гендерную компетентность педагогов ДОУ.

Так, учебным планом на 2, 3-м курсах предусмотрено изучение дошкольной педагогики. В 3-м семестре программа курса «Дошкольная педагогика» предполагает освоение темы «Личность ребенка как объект и субъект воспитания». На лекционном и практических занятиях предусмотрено изучение студентами особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек, роли половой идентификации в развитии личности дошкольника, преимуществ и недостатков совместного и раздельного воспитания. Перечень контрольных работ по дошкольной педагогике на втором курсе содержит темы, связанные с этими проблемами: «Половое воспитание детей в семье и ДОУ», «Особенности психо-сексуального развития ребенка», «Особенности развития мальчиков и девочек дошкольного возраста», «Значение половой идентификации в развитии личности», «Раздельное воспитание: за и против».

В 8, 9-м семестрах студенты изучают курс «Теория и методика социального развития дошкольника» (региональный компонент учебного плана), в котором как часть содержания социального развития дошкольника рассматривается формирование его психосексуальной культуры в процессе полоролевого воспитания. В списке контрольных работ предусмотрены темы «Половое воспитание в дошкольном возрасте как фактор развития половой идентичности ребенка», «Организация полоролевого воспитания в ДОУ».

Как следствие, студенты дошкольного отделения факультета дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета проявляют интерес к изучению различных аспектов реализации гендерного подхода в воспитании и обучении дошкольников. В последние годы на заочном дошкольном отделении факультета было защищено несколько выпускных квалификационных работ, связанных с данной проблематикой. Это, в частности, работы А. В. Рыбиной «Педагогические условия полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста» (научн. рук. доц. Н. А. Перекусихина), Е. М. Семенова «Реализация гендерного подхода в воспитании дошкольников» (научн. рук. доц. О. В. Морозова), Н. Н. Шероновой «Учет гендерных особенностей детей дошкольного возраста при организации физического воспитания в ДОУ» (научн. рук. ст. пр. Е. А. Скрыпникова), А. Ж. Самариной «Организация совместной деятельности педагогов и родителей по формированию готовности детей к школе в условиях раздельного воспитания» (научн. рук. доц. О. В. Морозова).

Учитывая важность формирования гендерной компетентности и интерес студентов к данной проблеме, мы включили в вариативную часть учебного плана подготовки бакалавров педагогики по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование») курс по выбору «Актуальные проблемы дошкольной педагогики: полоролевое воспитание детей 5 – 7 лет». Содержание курса включает следующие основные темы:

- Особенности полоролевого развития мальчиков и девочек. Диагностика полоролевого развития ребенка.

- Реализация гендерного подхода в воспитании. Педагогические условия полоролевого воспитания детей. Полоролевое воспитание дошкольников в содержании комплексных программ для ДОУ.

- Формирование позитивной полоролевой идентичности у дошкольников. Усвоение социальной половой роли, формирование маскулинного /феминного поведения дошкольников.

- Повышение педагогической компетентности воспитателей ДОУ и родителей в вопросах полоролевого воспитания ребенка.

На практических занятиях предполагается использовать различные интерактивные формы работы (семинары, деловые игры, дискуссии, «мозговой штурм», защита групповых проектов, эстафета передового опыта, круглый стол и т.п.), использование которых позволяет моделировать реальный педагогический процесс в ДОУ.

Приведем пример нескольких учебно-исследовательских заданий, которые выполняются студентами в процессе подготовки к практическим занятиям.

1. Составьте сравнительную таблицу «Психологический портрет мальчиков и девочек», отразите в ней особенности развития психических процессов (памяти, внимания, мышления, речи и т.д.), специфику поведения, развития различных видов деятельности, нравственных установок мальчиков и девочек дошкольного возраста.

2. Во время практики понаблюдайте за полоролевым поведением нескольких детей (двух - трех) в различных видах деятельности (с кем чаще всего играет (с мальчиками/девочками), какие игры и игрушки предпочитает, какие роли берет на себя в играх и т.п.). Результаты оформите в виде таблицы. Оцените адекватность их полоролевого поведения.

3. Подготовьтесь к «мозговому штурму» на тему «Реализация гендерного подхода в воспитании». Ответьте на вопросы:

- Какие качества следует воспитывать у девочек как будущих женщин?
- Какие качества следует воспитывать у мальчиков как будущих мужчин?
- При каких условиях сюжетно-ролевая игра может выполнять функцию развития позитивной половой идентичности у дошкольников?
- Как можно использовать физкультурные занятия для формирования позитивной половой идентичности у мальчиков и девочек?
- Как можно использовать музыкальные занятия для формирования позитивной половой идентичности у мальчиков и девочек?
- Какие произведения художественной литературы можно использовать в воспитании мальчиков и девочек как будущих мужчин и женщин?
- Как организовать совместную деятельность детей для формирования у них положительных взаимоотношений с детьми как своего, так и противоположного пола?

4. Разработайте рекомендации по использованию различных видов дет-

ской деятельности в решении задач полоролевого воспитания старших дошкольников.

5. Разработайте план-конспект проведения занятия для воспитателей ДОУ «Эстафета передового опыта». Воспользуйтесь следующей примерной схемой. *Цель:* обобщить практический опыт воспитателей в формировании позитивной половой идентичности.

Подготовка к занятию: до начала эстафеты каждый участник заполняет карточку, на которой на выбор описывает:

- собственный опыт полового воспитания дошкольников;
- собственный опыт формирования позитивной половой идентичности у мальчиков и девочек;
- собственный опыт осуществления индивидуального подхода к детям с учетом их половой принадлежности;
- заимствованный опыт по вышеперечисленным проблемам.

6. Подготовьте рекомендации для родителей по воспитанию мальчиков (девочек) в семье.

7. Разработайте тематическое планирование работы «Клуба для родителей» по вопросам полоролевого воспитания детей.

8. Подготовьте консультацию для родителей по теме:

- «Феминные качества в современном мире: какими следует воспитывать девочек»;
- «Маскулинные качества в современном мире: какими следует воспитывать мальчиков».

9. Подготовьтесь к дискуссии на тему «Модель женского и мужского поведения: традиционный взгляд и современные подходы».

Полагаем, что изучение данного курса не только повысит уровень

знаний, но и будет способствовать формированию всех компонентов гендерной компетентности педагогов ДООУ (когнитивного, рефлексивного и поведенческого).

Литература

1. Загайнов И. А. Педагогические условия формирования гендерной компетентности современного учителя // Грани познания : Электрон. науч.-образоват. журн. ВГПУ. 2009. Окт. № 3 (4). URL: www/grani.vspu.ru (дата обращения: 14.02.2014).
2. Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : Материалы науч.-практ. конф. Волгоград : Перемена, 2009.
3. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М. : Время, 2009.
4. Татаринцева Н. Е. О полоролевом воспитании в контексте современной педагогической реальности // Дошкольное воспитание. 2009. № 3, 6 ; Татаринцева Н. Е. Теоретико-методологические основы и практика полоролевого воспитания детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ростов н/Д., 2011.
5. Шелухина И. П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. М. : Сфера, 2006.
6. Щетинина А. М., Иванова О. И. Полоролевое развитие детей 5 – 7 лет : метод. пособие. М. : Сфера, 2010.
7. Смирнова А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе : дис. ... канд. соц. наук. Н. Новгород, 2005.

O. V. Morozova

FORMATION OF GENDER COMPETENCE OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION FACULTY STUDENTS IN VLADIMIR STATE UNIVERSITY

The article is devoted to the problems of gender approach realization in pre-school education and formation of kindergarten teaching staff gender competence. The description of main directions of activities of pre-school and primary education department in such direction is given. The results of the study concerning students' (teaching staff in kindergartens) gender competence main components formation are analyzed in the paper.

Key words: *gender approach in pre-school education, gender-role education, gender competence of teaching staff in kindergartens, interactive forms of working, research-and-training tasks.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящается изучению аксиологического основания педагогического менеджмента. Особое внимание автором статьи уделяется обоснованию ценностных ориентаций педагогического менеджмента учителя технологии. В статье также предлагается описание опыта будущих учителей технологии по формированию личных ценностей в процессе изучения дисциплины «Педагогический менеджмент».

Ключевые слова: менеджмент, педагогический менеджмент, ценность, ценности-цели, ценности-средства, ценности педагогического менеджмента учителя технологии.

Становление российской системы образования ориентировано на интеграцию в мировое образовательное пространство. Данный процесс сопровождается как новыми подходами в педагогической теории, так и изменениями в деятельности субъектов образовательного процесса. Современный учитель – главный участник всех инноваций в школе. В связи с этим важным требованием к нему выступает переориентация сознания на ценности, адекватные управленческой деятельности, исходящей из педагогических идей сотворчества и сотрудничества.

В педагогике также усиливается тенденция осмысления целостного педагогического процесса с позиций управленческой науки. Накопленный в мировой практике опыт управления организациями (в том числе образовательными) выражается в понятии «менеджмент», который рассматривают как «вид деятельности», «область знания» и как «искусство управления». Менеджмент направлен на эффективное и действенное функционирование

организации с использованием труда, интеллекта и мотивов поведения людей, а также материальных и финансовых ресурсов [3].

Конечно, менеджмент разработан в первую очередь для управления бизнесом. Его цель – получение прибыли. Однако в теории и практике менеджмента хорошо выделяется поведенческая сторона деятельности менеджера, что позволяет обогатить внутришкольное управление [4]. Такой подход подчеркивает необходимость использования достижений менеджмента в управлении образовательным процессом.

Данную точку зрения разделяют многие ученые-педагоги (Ю. А. Конаржевский, В. П. Симонов, В. Д. Симоненко и др.).

Педагогический менеджмент имеет свою специфику. Он характеризуется как теория, методика и технология управления образовательным процессом. Проецируясь на образовательный процесс, педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических

приемов управления, направленный на повышение эффективности образовательного процесса [3]. Согласно данному определению, учитель – менеджер учебно-познавательного процесса, директор школы – менеджер учебно-воспитательного процесса в целом. Педагогический менеджмент – динамическая система, которая под воздействием и при участии педагога-менеджера развивается и саморазвивается. Важное значение необходимо придавать мотивационно-ценностной ориентации всех участников педагогического менеджмента, что обеспечивает условия их развития и саморазвития.

Понятием «ценность» определяется значимость объектов, явлений, их свойств, воплощающих в себе общественные идеалы, выступающие как эталон должного, на который необходимо равняться в деятельности [1].

Поскольку одним из важных факторов, оказывающих влияние на развитие личности, являются ценности, которым она следует в процессе жизни и деятельности, вопрос «Какая система ценностей является основополагающей для учителя в жизни и профессии?», на наш взгляд, приобретает особую актуальность. Действительно, в поведении учителя именно эти ценности обнаруживаются наиболее явно и могут приниматься или не приниматься учащимися.

Главная ценность современного общества – учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры. Понимая это, учителю важно осмыслить и выстроить систему ценностей, формирование которых у учащихся будет залогом их успеха в учебной и будущей профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе представлены разные подходы к разработке типологии ценностей, обобщив которые можно выделить ценности-цели и ценности-средства. Ценности-цели относятся к жизненным целям, т.е. тем, которых человек хотел бы достичь в течение своей жизни. Именно в этой группе ценностей обнаруживаются факторы, приводящие к желательной для каждого человека счастливой жизни. Понимание и принятие этих ценностей учениками является мощным внутренним мотивом учебной деятельности. И если дети знают ответ, и ответ звучит позитивно, то они готовы приложить свои усилия для достижения цели. Ценности-средства относятся к предпочтительным способам поведения, или средствам самореализации личности в жизни, средствам личной карьеры. Формируя данную систему ценностей, учитель должен задуматься: какие «инструменты» помогут в овладении ценностями-целями? И здесь, безусловно, отражается специфика учебного предмета.

Аксиологическое понимание педагогического менеджмента учителя технологии раскрывается при рассмотрении ценностной ориентации технологической подготовки современных школьников. Безусловно, проблема ценностей напрямую связана с мотивацией школьников на технологическую подготовку, что является следствием более глубокого понимания смысла изучения «Технологии». Нами сделана попытка выделить систему ценностей педагогического менеджмента учителя технологии (таблица).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ценности педагогического менеджмента учителя технологии

<i>Ценности-цели</i>	<i>Ценности-средства</i>
Здоровье (физическое и психическое)	<ul style="list-style-type: none"> - Возможности выбора личноно или общественно значимых объектов труда в процессе изучения всех разделов технологии. - Знания, умения и навыки по ведению домашнего хозяйства. - Разнообразные способы практической деятельности по изготовлению личноно или общественно значимых объектов труда. - Возрастные возможности учащихся, уровень их общего и технологического образования, возможности выполнения правил безопасного труда, охрана здоровья при изготовлении объектов различной сложности и трудоемкости. - Инициатива и творчество в проектной деятельности. - Коллективная трудовая деятельность. - Самостоятельность в определении потребности в результатах труда, планировании своей деятельности и оценке результатов своего труда. - Дисциплина труда. - Уважительное отношение к результатам своего и чужого труда. - Ответственность за результаты своей деятельности. - Патриотизм и гордость за достижения отечественных ученых и инженеров. - Самостоятельность в определении своих жизненных и профессиональных планов. - Познавательный интерес при обучении технологиям проектирования и создания объектов труда. - Эстетический вкус, компетентность в экологических и эргономических требованиях при изготовлении изделий.
Культура (значимые для человека предметы, имеющие материальную и духовную природу, для жизни, достижения комфорта и наслаждения)	
Красота (переживание прекрасного)	
Безопасность семьи (забота о близких)	
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	
Ощущение успеха (чувство своей нужности и причастности)	
Удовольствие (чувство, связанное с удовлетворением потребностей)	
Свобода (возможность выбора в достижении своих целей и ответственность за него)	
Общественное признание (уважение)	
Настоящая дружба (верные друзья)	
Жизнь в мире (жизнь без войны)	
Равенство (равные возможности для всех)	

Ценности являются основой управления учебно-практической деятельностью школьника, занятого выбором, оцениванием и актуализацией ее процесса и результата. В процессе учебно-практической деятельности школьники овладевают ценностями, субъективируют, формируют свою внутреннюю личностную позицию. Однако многое

зависит от учителя, субъективное восприятие и присвоение ценностей которого отражают внутренний мир педагога и зависят от богатства его личности, направленности профессиональной деятельности, развитого самосознания.

Становится вполне очевидным необходимость формирования ценностного

аспекта профессионально-педагогической деятельности учителя технологии еще в годы обучения в вузе. В этой связи особое место занимает проблема личных ценностей в процессе изучения дисциплины «Педагогический менеджмент». Дисциплина «Педагогический менеджмент» входит в профессиональный цикл учебного плана по направлению 050100 – «Педагогическое образование» (профили: «Технология», «Экономическое образование», реализуемого на технико-экономическом факультете Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ). Непосредственно проблеме формирования личных ценностей посвящается семинарское занятие, цели которого: обеспечить условия для понимания значимости личных ценностей в педагогическом менеджменте; научить выявлять свои ценностные ориентации и уровни их сформированности; способствовать самоанализу качеств, определяющих педагога с четкими ценностями.

Процесс подготовки к семинару и его проведение включает: выполнение студентами заданий, анализ и обсуждение их выполнения в различных формах (дискуссия, диспут, круглый стол), подведение итогов. Приведем примеры некоторых заданий.

Задание 1. Проранжировать по степени важности в Вашей жизни и профессиональной деятельности ценности: здоровая семейная жизнь и воспитание собственных детей; материальное благополучие; профессиональная деятельность как источник благополучного существования; развитие собственных способностей; положительное общение

с людьми; познание себя; приобщение к культуре. Работа выполняется индивидуально. Далее организовывается обсуждение результатов с выявлением обобщенной картины порядка ценностей в учебной группе. Вывод: умение прояснять и изменять ценности является для учителя очень важным с той точки зрения, что он участвует в процессе формирования ценностей будущих поколений. Педагог, не способный прояснить личные ценности, не может быть пригодным для формирования их у других.

Задание 2. Определить уровни сформированности ценностных ориентаций по методике Б. С. Круглова (адаптированный вариант методики М.Рокича). Вывод: ценностные ориентации личности можно разделить на две группы в зависимости от того, каким целям и задачам служит та или иная ценность: ценности-цели, отражающие долговременную жизненную перспективу; ценности, которые выбираются для достижения целей жизни, они – инструмент реализации ценностей-целей.

Задание 3. Исследовать свои профессиональные ценностные ориентации по методике «Квадрат профессиональных ценностных ориентаций (value orientations) учителя». Вывод: профессиональные ценности учителя – элемент внутренней структуры личности, который выражает ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и отдельным компонентам педагогической деятельности (диагностический, прогностический, организационно-методический, конструкторский, исследовательский, общественный).

Студенты выделяют группы ценностных ориентаций на каждую из этих видов деятельности.

Задание 4. Составьте портрет руководителя школы и учителя, для которого характерны размытые или нечеткие ценности, определите, над какими качествами Вам нужно работать, чтобы стать педагогом с четкими ценностями. Вывод: наиболее четких личностных ценностей требует работа руководителей, связанная с необходимостью подвергать сомнению собственные решения, часто осуществлять выбор и т.д.

Безусловно, специально организованное занятие и даже учебный курс в целом не решают многие задачи обозначенной нами проблемы. Ценностное сознание формируется в самой профессионально-педагогической деятельности. И

здесь велика роль практики. Ценностные ориентации определяют способность личности педагога к саморегуляции, самоопределению, самоутверждению, к рефлексии в профессиональной деятельности, что позволяет ему подняться на более высокую ступень менеджмента.

Педагогический менеджмент в деятельности учителя технологии, имея под собой аксиологическое основание, представляет решение задач технологической подготовки, субъективное восприятие и реализация которых лично значимы для самих школьников. Лишь появление отношения порождает субъективное значение (личностный смысл) реализуемой учебно-практической деятельности.

Литература

1. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М. : Велби, Проспект, 2008. 560 с.
2. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании : учеб. пособие. М., 2010. 475 с.
3. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие. М., 2009. 357 с.
4. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М., 2001. 384 с.

S. V. Yudakova

TECHNOLOGY TEACHER PEDAGOGICAL MANAGEMENT: THE AXIOLOGICAL ASPECT

The article is devoted to the axiological basis of pedagogical management. Special attention is paid to the substantiation of the value orientation of technology teacher pedagogical management. Some future technology teachers' experience in their personal values formation in the process of "Pedagogical management" discipline studying is described.

Key words: management, pedagogical management, value, aims-values, means-values, values of technology teacher's pedagogical management.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923

Т. В. Зобнина

К ВОПРОСУ ВЗАИМОСВЯЗИ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ И ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлено теоретическое обоснование взаимосвязи способности к самоуправлению деятельностью и волевой активности личности. Процесс самоуправления рассматривается как сознательный психический процесс, этапы которого могут осуществляться с различными по интенсивности и качеству волевыми усилиями человека.

Ключевые слова: способность к самоуправлению, этапы процесса самоуправления, саморегуляция, волевая активность личности.

Способность к самоуправлению проявляется в умении человека осуществлять деятельность без посторонней помощи. Это, в свою очередь, позволяет говорить о связи самоуправления и волевой активности личности. Вместе с тем изучение научной литературы свидетельствует об отсутствии специальных исследований, посвященных анализу взаимосвязи этих психических феноменов.

Воля определяется в психологической литературе как «регулирующая сторона сознания, выражающаяся в способности совершать преднамеренные действия, поступки, требующие преодоления трудностей и направленные на достижение поставленной цели» [3, с. 66]. Исходя из этого, в ходе теоретического анализа взаимосвязи самоуправления и волевой активности человека

представляется правомерным охарактеризовать психические действия, совершаемые в процессе самоуправления, с точки зрения их сознательности, а также выполнения с преодолением трудностей при устранении препятствий на пути к намеченной цели.

В данной статье мы вслед за Н. М. Пейсаховым [2] будем рассматривать самоуправление как систему, объединяющую на целеобразовательном уровне два разноуровневых процесса: самоуправление и саморегуляцию. Для саморегуляции характерен процесс целеприятия, когда цель задается человеку извне, относительно принятой цели выстраивается вся система регуляции деятельности. Самоуправление, предполагающее целеобразование, понимается как процесс творческий, связанный с созданием нового. Полный цикл

самоуправления деятельностью, с позиции автора, включает 8 звеньев: 1) анализ противоречий или ориентировка в ситуации; 2) прогнозирование; 3) целеполагание; 4) планирование; 5) принятие решений; 6) критерии оценки; 7) самоконтроль; 8) коррекция.

На этапе анализа противоречий (ориентировки в ситуации) человек формирует субъективную модель ситуации, ищет причины расхождения намеченного и достигнутого. Для реализации своих планов он должен постоянно оценивать сложившуюся ситуацию, т.е. сличать цели действия, условия и средства его выполнения и своевременно вносить необходимые коррективы. Это требует мыслительной деятельности, без которой волевые усилия лишены сознательности, т.е. перестают быть волевым действием. Воля всегда связана с разумом, она позволяет отделить сознательные действия от рефлекторных (непроизвольных) реакций.

Рассматривая звено целеобразования и связанную с ним сознательную целеустремленность человека, следует заметить, что формирование модели средств достижения цели и последовательности их применения осуществляется посредством размышлений и требует, как правило, немалых усилий воли, обеспечивающих устойчивость тенденции действия. Понятие «цель» часто встречается в теориях воли. Но собственно процесс формирования окончательной цели, определяемый в психологической литературе как «принятие решения», не является предметом широких теоретических и эмпирических исследований. Принятие решения – это

переход от плана к активным действиям, однако не безрассудный, а осуществляемый на основе предварительной оценки ситуации. Выбор между несколькими возможными действиями, совершаемый на основе нравственных мотивов и связанный с самоконтролем, требует от человека нередко значительных усилий воли, возникающих при преодолении субъективных трудностей, обусловленных отношением человека к окружающей действительности и самому себе.

На пути от предвосхищаемых к реально достигаемым результатам значительное место занимает этап планирования действий. Данное звено процесса самоуправления, связанное с целеобразованием и предполагающее выбор путей и способов достижения цели, входит одновременно и в структуру сложного волевого действия (наряду с осознанием цели и ее реализацией).

Иногда человек принимает правильные и нужные решения, но не может приложить достаточных усилий, чтобы довести дело до конца. В связи с этим правомерным представляется включение в структуру процесса самоуправления этапа самоконтроля, обеспечивающего установление совпадения либо несовпадения запланированного и достигнутого, следовательно, выполняющего проверочную функцию.

Произвольный самоконтроль предполагает осознанное сопоставление последовательности действий и отдельных движений с соответствующим эталоном. При этом нередко требуется дополнительный волевой процесс контроля действия, особенно когда

имеются конкурирующие тенденции, препятствующие реализации выбранного решения. Это является основанием для выделения наряду с побудительной функцией регулирующей функции воли. Вместе с тем отмечается, что опосредующие процессы контроля действий могут разворачиваться как автоматические стратегии, не затрагивающие сознание субъекта. И это имеет свои преимущества, так как способствует большей скорости и надежности действий и требует меньших усилий для переработки информации в оперативной памяти [1].

Неразрывно связанный с самоконтролем этап коррекции действий, а также самой системы самоуправления выполняет функцию устранения разрыва

между желаемым и действительным, исправления совершенных ошибок и просчетов. Если такая необходимость возникает, то возобновляется новый цикл самоуправления в совокупности всех основных этапов его протекания. В том случае, если человек убеждается в эффективности найденной системы самоуправления, осуществляется переход к саморегуляции, совершаемой в рамках сложившихся норм, стереотипов и критериев.

Обобщая вышеизложенное, представляется правомерным рассматривать самоуправление как сознательный психический процесс, этапы которого могут осуществляться с различными по качеству и интенсивности волевыми усилиями человека.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2009. 368 с.
2. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология. Казань : КГУ, 1991. 120 с.
3. Психология : учеб. для ин-тов физ. культуры / под ред. В. М. Мельникова. М. : Физкультура и спорт, 1987. 367 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии : практикум. Ростов н/Д. : Феникс, 2003. 704 с.

T. V. Zobnina

TO THE ISSUE OF THE RELATIONSHIP OF SELF-GOVERNMENT ABILITY TO STRONG-WILLED PERSONALITY ACTIVITY

The article presents the theoretical rationale for the relationship of self-government activities ability and volitional activity of the individual. The process of self-government is seen as a conscious mental process, the stages of which can be implemented with different intensity and quality of volitional effort.

Key words: *the ability to self-government, the process of self-government, self-regulation, the volitional activity of the person.*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ СЕМЕЙ: КОНФЛИКТЫ И ВЗАИМОПОНИМАНИЕ

Статья посвящена проблемам социально-психологического здоровья семьи. Конфликтность и взаимопонимание в семье рассматриваются как его важные показатели. При этом выявлены различия стратегий конфликтного поведения у семей разного стажа и групп: разновозрастных и традиционных семей, а также более выраженное стремление разновозрастных семей к осуществлению стратегий сотрудничества и приспособления, ориентация на взаимопонимание даже в наиболее сложных, кризисных ситуациях.

Ключевые слова: взаимопонимание, конфликт, социально-психологическое здоровье семьи, разновозрастные семьи, семьи сверстников, молодые семьи, зрелые семьи.

В настоящее время, в условиях общественного кризиса и кризиса семьи, проблемы семейных отношений, семейных конфликтов, трудностей достижения и сохранения взаимопонимания в семье, а также возможных психологических путей профилактики и разрешения конфликтов, и, соответственно, достижения и восстановления взаимопонимания, встают как никогда остро. На собственно семейные конфликты накладываются обострившиеся конфликты поколений, растет взаимное непонимание членов семьи, связанное с различиями их жизненного опыта, изменяется сама семья как группа людей и социальный институт. Развивающиеся социальная и психотерапевтическая помощь пока не успевают за ростом и качественным изменением семейных кризисов и конфликтов: кризис семьи, разрушающий ее социально-психологическое здоровье, стал общественной проблемой и одной из актуальных реалий современной жизни. Социально-психологическое здоровье – интегральный показатель функционирования и

развития семьи, отражающий качественную сторону протекающих в ней социально-психологических процессов, в частности способность семьи противостоять нежелательным воздействиям социальной среды, а также продуктивно разрешать внутренние конфликты, достигая взаимопонимания, на его основе, преобразования социальных ситуаций. К основным критериям социально-психологического здоровья семьи можно отнести поддержание нравственных ценностей, социально-ролевую согласованность и адекватность (взаимопонимание) в семье, обеспечивающие удовлетворенность (отсутствие конфликтности) и жизнестойкость семьи [10].

Социально-психологическое здоровье семьи, включая такой его показатель как семейные конфликты, их причины и пути коррекции, а также взаимопонимание в семье как показатель отсутствия или продуктивного разрешения конфликтов, достаточно хорошо исследовано в современной психологической науке. Однако до сих пор отсутствуют

единая теоретическая база, единое понимание сущности, структуры и динамики социально-психологического здоровья семьи, его компонентов и показателей, что приводит к тому, что пути изучения семейного здоровья понимаются весьма различно представителями разных школ. К тому же на каждом новом этапе развития общества и нового понимания семьи появляются новые аспекты данной проблемы.

Согласно сложившимся традициям, исследователи определяют семью как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, как малую группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, взаимной нравственной ответственностью и направленностью на физическое и духовное воспроизводство общества. Важными условиями существования семьи являются совместная деятельность и определенная культурная среда в рамках общей культурно-исторической эпохи жизни определенного народа, конфессии. Таким образом, семья – это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества – родительства – родства (кровного и духовного), осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержку членов семьи [1; 2, с.41; др.].

С течением времени семья изменяется. Изменяются и ее функции: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями. Так, в современном мире качественно изменилась функция первичного социального контроля. Повысился уровень терпимости к нарушениям норм поведения в сфере брачно-семейных отношений (например, к

появлению внебрачных детей, изменам). Нормально функционирующая семья выполняет свои функции ответственно и дифференцированно, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена. Способствовать дезинтеграции, деструктивным изменениям или нарушениям может большой спектр факторов: особенности личностей ее членов и взаимоотношений между ними, определенные – субъективные и объективные – условия жизни семьи. Проблемных и кризисных моментов жизни семьи с развитием общества не становится меньше. В настоящее время неблагополучные семьи разделяются исследователями на проблемные (конфликтные, нуждающиеся в обучении и помощи, направленной на развитие конфликтной компетентности и взаимопонимания) и кризисные (переживающие трудную жизненную ситуацию и нуждающиеся в помощи при решении внешних и внутренних проблем семьи как на уровне развития конфликтной компетентности, так и на уровне помощи семье в совладании с кризисными условиями (этапами) ее жизни в целом) [13, с. 20 – 21; др.]. Исследователи выделяют две важные стороны семейных отношений: 1) психотерапевтическую, защитно-совладающую, развивающую, 2) патологизирующую, разрушающую, дестабилизирующую. Психотерапевтическому аспекту семейных отношений в противовес патологизирующему влиянию семьи уделяется весьма немного внимания [13]. Отмечается, что деструктивная, патологизирующая семья выступает в качестве одного из источников психической травматизации ее членов, прежде всего, в процессе непосредственного травмирующего семейного общения. Кроме того, существуют и различные способы

косвенного участия семьи в процессе травматизации, когда она определяет уязвимость своих членов по отношению к травме, длительность последствий травмы, ее устойчивость к психотерапевтическим воздействиям благодаря паталогизирующим или блокирующим развитие семейным сценариям. Исследования проблем семейного развития и функционирования (нарушения социально-психологического здоровья семьи) идут в основном в двух направлениях. Первое направление включает исследование семьи в условиях трудностей, возникших в силу неблагоприятного воздействия социальных процессов – войн, экономических кризисов и т.п. Второе – изучение «нормативных стрессов» – трудностей, встречающихся в обычных условиях, связанных с прохождением семьи через основные этапы жизненного цикла, а также изучение ее «ненормативных стрессов», возникающих, когда что-то нарушает жизнь семьи извне: длительная разлука, развод, смерть одного из членов семьи, катастрофа, эмиграция, арест и т.д. Эти обстоятельства приводят к многочисленным сложным последствиям: с одной стороны, это нарастание конфликтности взаимоотношений, снижение удовлетворенности семейной жизнью, ослабление сплоченности семьи, взаимопонимания в ней; с другой – умножение усилий членов семьи, направленных на ее сохранение, и возрастание сопротивления трудностям, совладающее поведение.

Вместе с тем в продуктивной, благополучной семье устойчивые противоречия между членами являются важным фактором интеграции семьи и согласования ее развития с развитием их личностей (взаимной адаптации, построения и развития взаимопонимания). Поэтому в центре внимания

семейной психотерапии лежат преимущественно ведущие к деструкции семейных отношений противоречия между личностью и семьей, а также способы, с помощью которых семья их трансформирует или разрешает. Основной оценкой продуктивности семейного функционирования является эффективность семейных механизмов интеграции семьи и личности, поэтому наиболее важным для характеристики семьи является то, как семья ведет себя перед лицом проблем, столкнувшись с трудностями, с необходимостью перестроить свою жизнь и отношения (трудностями и кризисами супруга или ребенка, трудностями и кризисами, связанными с определенным этапом жизни семьи, кризисами и трудностями, возникающими в связи с дестабилизацией жизни социума и/или развитием семьи). Несомненный интерес представляет изучение причинно-факторного комплекса, порождающего конфликтность в различных типах семей, а также на различных этапах ее жизненного цикла в условиях нормативных и ненормативных стрессов и развития, обеспечивающего стабильность взаимопонимания в семьях в различных ситуациях [12, с. 63].

Категории «стабильность – нестабильность» брака, его «конфликтность – бесконфликтность» во многом зависят от удовлетворения потребностей супругов, особенно их психологических потребностей. При анализе разных групп конфликтов становится очевидным, что во внутрисемейном конфликте ответственны все участники. В зависимости от того, какой вклад и каким образом супруги вносят в развитие конфликтной ситуации, существует несколько типичных моделей поведения супругов в межличностных внутрисемейных конфликтах [1; 9 и др.]. Эти модели

актуализируются в переломные моменты жизни семьи. Поэтому так важна работа с семьей в «нормативно-стрессовые» периоды ее жизни в сочетании с возрастано-психологическим консультированием отдельных членов, направленная на развитие ресурсов семьи справляться с конфликтами и кризисами, возникающими в связи с разными типами проблемных ситуаций (стрессов). В целом проблема семейного благополучия и социально-психологического здоровья семьи связана с тем, насколько психологически совместимыми оказываются друг с другом члены семьи. Совместимость как ресурс является многоуровневым феноменом и связана не только с актуальным состоянием и личностными особенностями супругов, но также и с их опытом прошлой жизни, опытом межличностных отношений в родительской семье, особенно с такими компонентами опыта, как конфликтная компетентность и умение строить и развивать взаимопонимание. Наиболее оптимальным вариантом семейных отношений является ситуация, когда опыт и усвоенный тип взаимоотношений супругов полноценно осмыслены и пережиты каждым из супругов, сходны или взаимно дополнительны (комплементарны), сделанные ими выводы о себе и мире, стратегии разрешения проблем и совладания с кризисами не противоречат общесоциальной системе правил и норм взаимоотношений, а также нормам и сценариям, усвоенным супругами в родительских семьях [1; 12 и др.].

Вопрос о сходстве и дополнительности этих аспектов особенно остро стоит в жизни разновозрастных семей. Под «разновозрастными семьями» мы понимаем прежде всего семьи, в которых не только дети и родители, но и сами супруги относятся к разным поколениям (возрастным когортам или группам).

Современные исследования здоровых (ориентированных на взаимопонимание) и нездоровых (конфликтных) отношений членов семей, в которых супруги относятся к разным возрастным когортам, практически неизвестны. Изучению брачного поведения асимметричных по возрасту пар и в зарубежной, и отечественной науке уделяется крайне мало внимания, исследования носят фрагментарный характер. Именно поэтому так велико значение попыток целостного анализа проблем разновозрастных семей, в том числе в контексте поиска подходов и организации эффективной и продуктивной психотерапевтической помощи членам этих семей, семье в целом, на пути укрепления или восстановления ее социально-психологического здоровья в кризисные периоды развития общества и самой семьи.

Давно замечено, что в периоды социальных кризисов такие «разновозрастные» браки возникают значительно чаще, чем в спокойные и благополучные. Во времена экономических кризисов число разновозрастных браков обычно существенно увеличивается, например, так случилось в период Великой депрессии в США, в Европе во время и после Второй мировой войны, а также в начале 90-х годов XX века и по настоящее время – в Польше, Чехии, Словакии, Венгрии, России. Исследователи отмечают, что в мегаполисах и больших городах России у 13 % супружеских пар разница в возрасте составляет 10 лет и более, причем у половины из них (6 %) эта разница превышает 15 лет. Демографы пишут о «гибкости брачного рынка», о стратегиях «компенсации» недостающих брачных партнеров за счет партнеров другого поколения [7 и др.]. При этом при разнице 3 – 4 года разводов 37 %, а при разнице в

10 лет и более – до 60 %. В этих браках обычно меньше детей, меньше степень удовлетворенности супругами друг другом и браком, чаще бывают измены. Как отмечает Н. О. Быкова (2013), тенденции уменьшения количества браков между сверстниками, особенно в первых браках, увеличения разницы в возрасте супругов, отмечаются в связи с изменением иерархии потребностей, удовлетворяемых браком: на первое место часто выходят обеспечение покоровительства, защищенности в мире постоянных кризисов и перемен. Асимметричный брак в эпоху кризисов представляет собой вызов человека социально обусловленной изоляции, нестабильности и может считаться разновидностью совладающего, жизнеутверждающего поведения, направленного на то, чтобы справиться с внешними и/или внутренними трудностями, превышающими имеющиеся у человека ресурсы, а также решить внутренние и внешние проблемы наиболее простым способом [3; 6]. Кроме того, в периоды социальных кризисов происходит «расставание с прошлым» (прошлыми ценностями, образом жизни и т.д.). Поэтому психологический возраст супругов одной возрастной когорты может различаться. Возникает необходимость ввести понятие о психологическом возрасте членов семьи и о «психологически разновозрастных семьях», охарактеризовать их со стороны специфических комплексов социально-психологических проблем, разрушающих социально-психологическое здоровье семьи, а именно такие компоненты этого здоровья, как конфликтная компетентность и взаимопонимание.

Как показывают исследования, разновозрастные браки имеют ряд общих интересных черт, например, явное или латентное «наличие ведомых и ведущих».

Возрастная асимметричность (разновозрастность) может констатироваться, если брачный союз сформирован парой с возрастной дистанцией, превышающей социально одобряемые (заданные посредством правовых, нравственных и социальных норм) пределы. Разница в возрасте супругов привносит в перспективы развития семьи особенности: разновозрастные семьи различаются по длительности временных перспектив, на которые рассчитывают партнеры: от сиюминутного, безответственного, не задумывающегося о последствиях удовлетворения желаний в социальной, личностной, межличностной сферах, стремление быть вместе столько, сколько это будет возможно, до полностью осознанного и ответственного выбора жизни вместе с другим как уникальным и незаменимым никем партнером. При этом, если в браках сверстников типичны конкурирующие стремления чувствовать себя любимым, в том числе в процессе сражения (практически подчас войны) с партнером, результатом которого становятся «обманутые надежды» и дистанцирование, то в асимметричных браках старший супруг обычно добровольно-принудительно выполняет функцию подтверждения значимости, уникальности другого, постоянно актуализируя переживания нужности и любви, которые во многом минимизируют семейные конфликты и позволяют противостоять внешним проблемам. Возрастная дистанция между супругами позволяет им гармонизировать отношения, притираться друг к другу. Прочные отношения формируются при условии ориентации супругов на поддержание установленных в быту правил, в том числе правил интерпретации отношений. Такого рода двойная защита позволяет семье существовать и развиваться, подчас вопреки

внешним и внутренним деструктивным обстоятельствам. Как пишут Н. О. Быкова и М. Э. Елютина, «если воспользоваться метафорой Р. Барта, то асимметричный брак одновременно и террор, и алиби» [6, с. 92].

Разновозрастному браку свойственна более сложная организация внутрисемейных взаимодействий, определяющая высокую субъектность не только родителей, но и детей из разновозрастных семей по сравнению с моновозрастными, традиционными. Особенно это заметно в сферах управления своей деятельностью, взаимоотношениями [11]. Дети этих семей в большей мере ориентированы на накопление и развитие метапознавательного опыта в процессе осмысления себя и мира, «метатехнологий» решения жизненных задач, что в целом отражает сущность многих разновозрастных, обладающих значительной стабильностью браков. Нацеленность таких браков на сохранение и развитие отношений отражается и в позиции детей, вырастающих в данных семьях: это позиция исследователя, организатора, управленца.

Вместе с тем неудивительно, что разновозрастный брак относится к категории браков, наиболее часто подвергающихся риску распада, поскольку он более чем традиционный брак сверстников зависит от качества взаимоотношений супругов. При этом в разновозрастных семьях существует специфика конфликтных отношений, определяющаяся взаимодействием традиционных трудностей семейного функционирования на каждом из этапов семьи и наличием трудностей межпоколенного взаимодействия. Эти трудности (проблемы в разрешении стоящих перед семьей и ее членами задач развития) особенно актуализируются на фоне общесоциального кризиса и кризиса семейных

отношений, выражаясь в конфликтах и отсутствии взаимопонимания. Множественные конфликты и неумение их разрешать делают в современных условиях социально-психологическое здоровье разновозрастной семьи практически недостижимым идеалом. Ведущую роль в осложнении отношений в этих семьях играют конфликты, связанные с рассогласованием ценностей, ролевых позиций и лингвистических (дискурсивных) стратегий осмысления членами семьи себя, других людей и процесса взаимодействия. В процессе организации эмпирического исследования разновозрастных семей мы предположили, что в семьях, где супруги объективно и субъективно принадлежат одной возрастной когорте, в комплексе конфликтов будут доминировать конфликты, связанные с тем или иным периодом развития семьи, семейных отношений. Кроме того, поскольку противостоять конфликтам и связанным с ними разрушениям социально-психологического здоровья семьи может лишь осознанное стремление идти навстречу друг другу, строить отношения, реализуя стратегии взаимных уступок, приспособления, а также кооперации, сотрудничества, то мы предположили, что в разновозрастных семьях, особенно проживших более 5 лет, можно будет наблюдать преобладание ориентаций на взаимопонимание, сотрудничество и приспособление друг к другу.

В эмпирической части исследования принимало участие 15 разновозрастных семей (супруги в возрасте от 25 до 50 лет) и 15 обычных семей с различным стажем от двух до тридцати лет (7 семей со стажем до 5 лет – супруги в возрасте от 25 до 35 лет и 8 семей со стажем до 30 лет – в возрасте от 45 до 52 лет). В каждой семье было хотя бы

по одному ребенку. Все семьи относятся к разряду относительно благополучных семей, не имеют выраженных социальных, психологических и иных проблем и нарушений. Всего в исследовании приняло участие 60 супругов.

Поскольку наша работа была разведывательной, в целях экономии времени дети обследованных семей привлекались к исследованию только на уровне отдельных уточняющих собеседований. «Традиционные» семьи были условно разделены на две подгруппы. В первую подгруппу (7 семей) вошли семьи со стажем от двух до пяти лет, во вторую группу (8 семей) – от пятнадцати до тридцати лет. Разновозрастные семьи также были поделены на тех, семейный стаж которых не превышает 5 лет, и тех, у кого он не менее 10 лет. Для удобства исследования они также были подобраны в примерно равном соотношении – 8 и 7 семей в соответствующих подгруппах. Таким образом,

первую подгруппу составили семьи, находящиеся на стадии молодого супружества, вторую подгруппу – семьи, находящиеся на стадии зрелого супружества.

Для простоты изложения были введены следующие **обозначения**: **Т-семьи** – традиционные, в которых разница возрастов супругов минимальна, **Р-семьи** – разновозрастные, с выраженной разницей возраста супругов, **М-семьи** – молодые, со стажем не более 5 лет, **З-семьи** – зрелые, со стажем от 10 до 30 лет. Для удобства восприятия результатов по использованным методикам они представлены в виде сводных таблиц и диаграмм.

Стратегии поведения в конфликтной ситуации. Тест К. Томаса. В табл. 1 показаны результаты шкал методики К. Томаса в обработке Н. В. Гришиной [1; 5], выявляющей стратегии поведения супругов разных семей в конфликтных ситуациях.

Табл. 1. Результаты опроса семей по методике К. Томаса

Традиционные – Т-семьи (баллы по методике К. Томаса для женщин/мужчин)						
Семьи	Стаж, лет	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Молодые	2-5	32/66	72/54	76/74	80/54	44/50
Итого		98	126	150	134	94
Зрелые	25-30	74/82	56/56	76/58	64/60	30/40
Итого		154	112	134	124	70
Разновозрастные – Р-семьи						
Семьи	Стаж	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Молодые	3-5	60/56	60/58	68/40	80/72	45/60
Итого		116	118	108	152	105
Зрелые	10-13	45/50	70/62	78/74	40/42	60/48
Итого		95	132	152	82	108

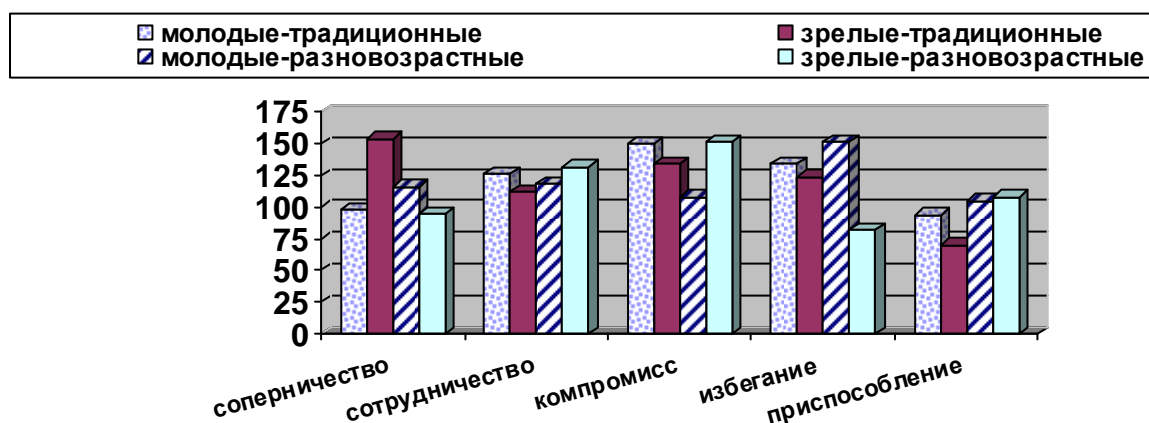
Результаты методики К. Томаса позволяют судить о том, что большинство респондентов предпочитают в

конфликтных ситуациях стратегии соперничества и компромисса, реже – стратегии сотрудничества, избегания и

еще реже – приспособления. На втором месте после соперничества по предпочтительности стоит компромисс. Затем следуют сотрудничество и избегание. И только члены Р-семей почти также часто, как и другие стратегии, используют стратегию приспособления: сознание невозможности и

непродуктивности попыток изменить партнера актуализирует потребность к нему приспособиться: встроить привычные для себя способы поведения в модели, привычные для партнера таким образом, чтобы они не вызвали лишних конфликтов (что отражено в диаграмме 1).

Диаграмма 1. Стратегии конфликтного поведения супругов разных типов семей



□ **Стратегия соперничества** предпочитается членами РМ-семей и членами ТЗ-семей. Фактор противостояния в семейных отношениях в традиционных семьях оказывается связанным с накоплением опыта взаимного недовольства и обид, усталостью от семейной жизни. В Р-семьях – с процессом «притирки» супругов как людей разных возрастных групп с разными социальными, психологическими, физическими, духовными статусами.

□ **Стратегия сотрудничества** – членами ТМ- и РЗ-семей. В первом случае, очевидно, играет роль настрой семей на кооперацию и взаимопомощь, связанный с представлением об идеале семейных отношений, во втором случае – речь скорее идет об опыте отношений, в которых в результате многочисленных столкновений выбрана оптимальная стратегия.

□ **Компромиссные стратегии** предпочитают респонденты всех семей, но особенно она популярна у ТМ- и РЗ-семей. Понимание роли сотрудничества и соотнесения позиций в решении конфликтов в семье может быть либо результатом предшествующих установок супругов, либо формироваться как результат сознательных усилий по их достижению.

□ **Стратегия избегания** чаще встречается у членов ТМ- и РМ-семей. В начале семейной жизни избегание рассматривается как одна из защитных стратегий решения конфликтов, позволяющая людям, недавно вступившим в брак, получить время на осмысление и принятие решений. У зрелых семей избегание дополняется соперничеством: нежеланием решать конфликты из-за перенесенных обид и страха изменений.

□ **Стратегия приспособления** – у РМ- и РЗ-семей. Очевиден смысл этой стратегии: взаимное приспособление к тому, что не может быть изменено и понято. В Т-семьях эта стратегия, как правило, также сочетается с наличием возрастного дисбаланса – когда психологический возраст супругов различается более чем на 10 лет.

Методика диагностики психологического возраста супругов (Методика А. А. Кроника и Е. А. Головахи [4, 8])

По результатам теста, направленного на диагностику психологического возраста, супруги обоих типов семей были поделены на две группы:

□ семьи с минимальными различиями психологического возраста (до 5 лет) (далее – Min ПРВ);

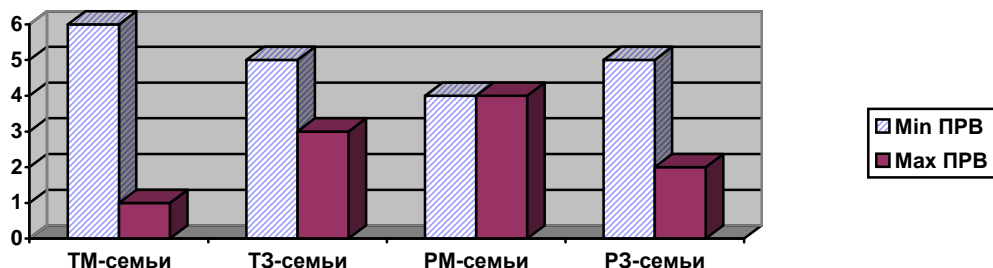
□ семьи с максимальными различиями психологического возраста (более 10 лет) (далее – Max ПРВ).

Семьи со средними различиями психологического возраста в нашем исследовании, к сожалению, не обнаружались. Это может быть связано как с

особенностями нашей выборки и выбора принципа ее формирования (семьи, обратившиеся в психологическую консультацию, и знакомые семьи этих семей – по методу «снежного кома»).

Таким образом, в Т-семьях различия психологического возраста начинают увеличиваться в поздние периоды жизни, что может обозначать деструктивные тенденции и рост показателей соперничества и избегания (взаимного отдаления супругов), что и происходит на самом деле. В Р-семьях наблюдается противоположная тенденция: по-видимому, более типичен обратный процесс сближения психологических возрастов и формирование стратегий, компенсирующих существующие различия, в том числе – стратегий сотрудничества, компромисса и приспособления. Из полученных результатов можно заключить, что респонденты, особенно респонденты Т-семей, не обладают достаточным уровнем психологической культуры, что существенно затрудняет разрешение конфликтных ситуаций (что отражено в диаграмме 2).

Диаграмма 2. Соотношение психологического возраста супругов в разных типах семей



Респонденты Р-семей, особенно РЗ-семей, демонстрируют наиболее гибкие и разнообразные стратегии разрешения конфликтных ситуаций, в том числе – готовность к компромиссам, сотрудничеству и приспособлению друг к другу.

При сравнении двух Т-групп семей удалось выяснить, что большинство респондентов именно в семьях с большим стажем предпочитают идти на соперничество в конфликтных ситуациях, в то время как большинство респондентов в

М-семьях выбирают другие формы поведения в конфликтах.

Результаты дополнительного к методике К. Томаса проведенного в свободной форме опроса об особенностях и трудностях взаимопонимания в семье говорят о том, что в семьях с небольшим стажем выше уровень взаимопонимания между супругами. Более 60 % респондентов в ТМ-группе отметили достаточно высокий уровень

взаимопонимания, около 40 % – недостаточную степень взаимопонимания. Тем не менее общий уровень взаимопонимания больше, чем в ТЗ-группе, что свидетельствует о более высокой степени взаимопонимания по сравнению с З-группой семей, в которой никто из супругов не отметил удовлетворенности существующим уровнем взаимопонимания в семьях (что отражено в табл. 2).

Табл. 2. Стратегии конфликтного поведения супругов и различия их психологического возраста

Стаж		Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Традиционные браки (баллы по методике К. Томаса)						
Менее 5 лет	Min ПРВ	78	138	140	126	106
Более 10 лет	Max ПРВ	174	100	144	138	68
	М-браки	98	126	150	134	94
	З-браки	154	112	134	124	70
Разновозрастные браки (баллы по методике К. Томаса)						
Менее 5 лет	Min ПРВ	102	98	100	160	70
Более 10 лет	Max ПРВ	109	152	160	74	133
	М-браки	116	118	108	152	105
	З-браки	95	132	152	82	108

В около 60 % семей М-группы принято рассказывать о своих проблемах, делиться тем, что тяготит супругов. Хорошее взаимопонимание, способность понять другого, почувствовать его состояние способствует более быстрому разрешению конфликтов. ТЗ-семьям – с большим стажем – явно недостает взаимопонимания. Многое остается невысказанным между супругами, накапливаются проблемы, обсуждение которых избегается супругами, это, в свою очередь, ведет к еще большей отчужденности. В Р-семьях положение почти прямо противоположно: постоянно существует осознанная тенденция к углублению взаимопонимания и взаимному примирению – приспособлению,

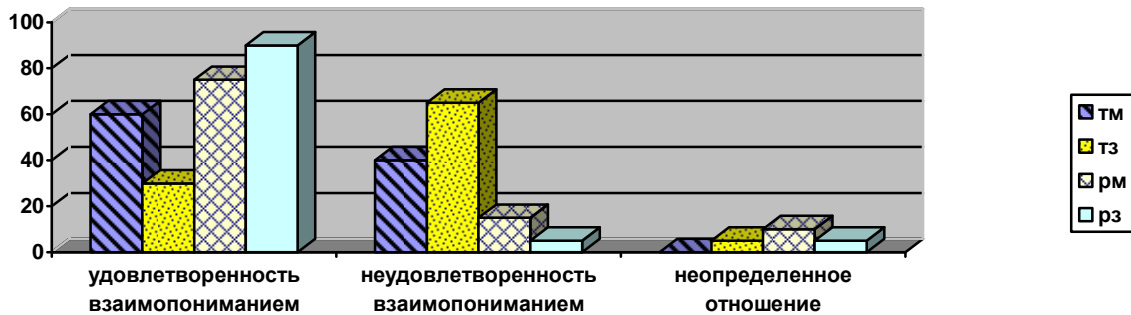
поэтому удовлетворенность взаимопониманием выше в РЗ-семьях, а в РМ-семьях выше, чем в ТМ-семьях.

Сравнив данные результаты с результатами методики К. Томаса, видим, что при достаточно высоком уровне взаимопонимания в семейных конфликтах испытуемые ТМ-, РМ- и РЗ-групп выбирают более конструктивные способы поведения в конфликтных ситуациях. Это, в свою очередь, ведет к более успешному разрешению конфликтных ситуаций и, как следствие, снижению уровня конфликтности. Следовательно, степень взаимопонимания обратно пропорциональна уровню конфликтности. Однако в РМ-семьях относительно выраженным является состояние

неопределенности – отношения супругов в значительной мере представляются не до конца проясненными, и

только со стажем семейной жизни приходит разрешение непонятных моментов (что иллюстрирует диаграмма 3).

Диаграмма 3. Удовлетворенность взаимопониманием супругов разных групп семей



Итак, все испытуемые разделились на две группы:

а) имеющие один предпочтительный стиль поведения в конфликтной ситуации (первичный подход к разрешению конфликтов, дополняемый другими стилями, которые используются не так часто);

б) имеющие два разных предпочтительных стиля.

Последнее свидетельствует о большей гибкости, адаптивности поведения членов семей, а также о стремлении к взаимопониманию.

В целом выявлены различия стратегий конфликтного поведения у семей разного стажа и групп: разновозрастных и традиционных семей. Можно отметить более выраженное стремление разновозрастных семей к осуществлению стратегий сотрудничества и приспособления, ориентации на взаимопонимание и взаимное примирение, особенно в наиболее сложных, кризисных ситуациях.

В разновозрастных семьях существует специфика комплекса конфликтных отношений, определяющаяся взаимодействием традиционных проблем

семейного функционирования и развития, а также проблем межпоколенного взаимодействия, актуализировавшихся в связи с текущим общесоциальным кризисом, с его ломкой нормативов взаимодействия и развития людей, семьи, трудностями построения и развития взаимопонимания между представителями разных групп (различающихся по возрасту, полу, этнической, профессиональной и иной принадлежности). Разновозрастные семьи в большей мере, чем моновозрастные, направлены на построение и развитие взаимопонимания: иллюзия понятности поступков, переживаний другого выражена в меньшей степени, чем в моновозрастных семьях с их иллюзией понятности как одним из основных факторов семейных конфликтов. В комплексе конфликтов и трудностей построения взаимопонимания в разновозрастных семьях ведущую роль играют ситуации, связанные с рассогласованием ценностей, ролевых позиций и лингвистических (дискурсивных) стратегий осмысления членами семьи себя, других людей и процесса взаимодействия (нарушения взаимопонимания, связанные как с

этапом семейного развития, так и с этапом развития членов семьи). Меньшую роль играют внешние по отношению к семье дестабилизирующие ее факторы (определяющие нетипические кризисы в ее развитии). В семьях, где супруги объективно и субъективно принадлежат одной возрастной когорте, в комплексе конфликтов доминируют конфликты, связанные с конкретным типическим периодом развития семьи, семейных отношений, а также с нетипическим семейным кризисом, обусловленным переживаемой семьей трудной жизненной ситуацией, которая угрожает социально-психологическому здоровью семьи вплоть до ее полного разрушения. Нетипические семейные кризисы в моновозрастных, симметричных браках осмысляются как идущая извне семьи угроза разрушения семейных отношений в связи с действием, препятствующим развитию и существованию отношений событий или субъектов. В разновозрастных семьях нетипические семейные кризисы осмысляются как компонент кризиса отношений каждого из супругов, а угроза разрушения отношений, идущая изнутри семьи от одного или обоих супругов, связана с разрывом явно или латентно существующего договора супругов о социально-психологической поддержке.

Эффективная и продуктивная помощь разновозрастным семьям в решении их конфликтов должна быть комплексной, учитывающей специфику встающих перед семьей задач, связанных с особенностями конфликта или критической жизненной ситуации, а также обусловленных:

1) этапами развития каждого из членов семьи как личностей, партнеров по межличностным и деловым отношениям,

2) этапами развития семьи, ее составом, типической и уникальной динамикой развития, а также процессами взаимодействия семейных подструктур, включая взаимодействия, возникновение и развитие которых связано с межпоколенными, возрастными рассогласованиями и конфликтами,

3) культурно-историческими процессами развития/изменения семьи как социального института и психологического образования (группы), кризисом и изменением моделей семейного взаимодействия в современном мире.

В работе с семьями разных типов социальные работники, психологи должны обращать больше внимания на развитие стремления к взаимопониманию и обогащению кооперативно-приспособительных стратегий взаимодействия, обеспечивающих функционирование и развитие семьи как целого.

Социально-психологическое здоровье семьи, к какому бы типу она не относилась (традиционная или разновозрастная), определяется нравственными основами отношений, гармоничностью и совместимостью членов семьи, включая их стремление к построению отношений взаимопонимания и преодолению конфликтов, которые придают семье жизнестойкость и жизнеспособность: прочность внутрисемейных связей, ее системность (координацию деятельности) и целостность (сознание членами семьи взаимосвязи своей жизнедеятельности).

Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М. : ЮНИТИ, 1999. 382 с.
2. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. СПб. : Питер, 2001. 352 с.
3. Быкова Н. О. Социальная идентификация асимметричного по возрасту брака в современном российском обществе. Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов : СГТУ, 2013. 20 с.
4. Головаха Е. А., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев : Наук. думка, 1984. 209 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2005. 464 с.
6. Елютина М. Э., Быкова Н. О. Асимметричный по возрасту брак в оценках супругов // Социологические исследования. 2012. № 1. С. 83 – 93.
7. Женщина, мужчина, семья // Альманах THESIS: Теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1994. Вып. 6. 295 с.
8. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. Дубна: Феникс, Когито-Центр+. 1998. 224 с.
9. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. М. : Мысль, 1989. 140 с.
10. Горохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. М., 2006. 386 с.
11. Трифонова Е. В. Влияние семейных отношений на формирование субъектных позиций у детей: На материале исследования семей с разновозрастными и моновозрастными родителями. Дис. ... канд. психол. наук. М. : РАО, 2001. 156 с.
12. Шуман С. Г., Шуман В. П. Семейные конфликты: причины, пути устранения. Брест : Лаборатория «Практическая психология и педагогика», 1992. 210 с.
13. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 1999. 651 с.

M. R Arpentieva (Minigalieva)

SOCIO-PSYCHOLOGICAL HEALTH OF UNEVEN-AGED FAMILIES: CONFLICTS AND UNDERSTANDING

The article is devoted to the problems of socio-psychological health of the family. Conflictness and understanding in the family are considered important indicators. The differences in conflict behavior strategies in the families of different experience and groups of different age and traditional families, as well as more vivid desire of uneven-aged families to implement cooperation and adaptation strategies, orientation to understanding even in the most difficult critical situations are revealed.

Key words: *understanding, conflict, socio-psychological health of the family, uneven-aged family, peers family, young families, mature families.*

НАШИ АВТОРЫ

АЙЗЯТУЛЛОВА

Гюльнара
Рафаильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики гимнастики Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

E-mail: top-gulia@rambler.ru

АРПЕНТЬЕВА (МИНИГАЛИЕВА)

Мариям
Равильевна

кандидат психологических наук, доцент старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им К.Э. Циолковского (г. Калуга)

E-mail: mariam_rav@mail.ru

АСТАШОВА

Надежда
Александровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского (г. Брянск)

E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

БОЛОТОВ

Анатолий
Владимирович

старший преподаватель кафедры физического воспитания Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

E-mail: fizkaf2009@yandex.ru

ГУБЕРНАТОРОВА

Лариса
Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры общей и теоретической физики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

E-mail: l.gubernatorova@mail.ru

ДЬЯЧЕНКО

Светлана
Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Орловского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Орёл)

E-mail: dsa.05@mail.ru

ЕРОШЕНКОВА

Елена
Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород)

E-mail: eroshenkova@bsu.edu.ru

НАШИ АВТОРЫ

ЗОБНИНА

Татьяна
Венеровна

доктор психологических наук, доцент
зав. кафедрой психологии Шуйского филиала Ива-
новского государственного университета (г. Шуя)
E-mail: zobnina-tatjana@rambler.ru

ИСАЕВ

Илья
Федорович

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Педагогического
института Белгородского государственного националь-
ного исследовательского университета (г. Белгород)
E-mail: isaev@bsu.edu.ru

КАЛИНЦЕВА

Ирина
Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой физического воспитания Владимир-
ского государственного университета имени Алек-
сандра Григорьевича и Николая Григорьевича Столе-
товых (г. Владимир)
E-mail: fizkaf2009@yandex.ru

КОБЯКОВ

Юрий
Павлович

доктор педагогических наук, доцент, профессор ка-
федры физического воспитания Владимирского госу-
дарственного университета имени Александра Григо-
рьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир)
E-mail: vip.mr.strannik@mail.ru

КОВАЛЕВ

Александр
Викторович

аспирант кафедры физического воспитания Влади-
мирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир)
E-mail: fizkaf2009@yandex.ru

КОРНЕТОВ

Григорий
Борисович

доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Академии социального
управления (г. Москва)
E-mail: abc1089@yandex.ru

КСЕНЕВА

Вера
Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ма-
тематики, теории и методики обучения математике
Томского государственного педагогического универ-
ситета (г. Томск)
E-mail: vnk51@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ

КУЛЫГИНА

Любовь
Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры теории и методики технологического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: ped.tef@vlsu.ru

МАКОТРОВА

Галина
Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород)
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

МОРОЗОВА

Ольга
Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры дошкольного образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: tepishkina@list.ru

МОРОЗОВА

Ольга
Евгеньевна

кандидат философских наук
зав. кафедрой образовательных технологий Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой (г. Владимир)
E-mail: helgamo33@yandex.ru

ОСМОЛОВСКАЯ

Ирина
Михайловна

доктор педагогических наук
зав. лабораторией дидактики Института стратегии и теории образования Российской академии образования (ранее Институт теории и истории педагогики РАО) (г. Москва)
E-mail: irmos77@list.ru

ПЕРМИНОВА

Людмила
Михайловна

доктор педагогических наук
ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики Института стратегии и теории образования Российской академии образования (ранее Институт теории и истории педагогики РАО) (г. Москва)
E-mail: lum1030@yandex.ru

ПЕСЧАНОВА

Светлана
Александровна

старший преподаватель кафедры физического воспитания Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: fizkaf2009@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ПОЛЯКОВА
Вероника
Александровна

кандидат педагогических наук
проректор Владимирского института развития
образования имени Л.И. Новиковой (г. Владимир)
E-mail: kabinetrl@gmail.com

РОГАЧЁВА
Елена
Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

СУШКОВ
Игорь
Рудольфович

доктор психологических наук, профессор
зав. кафедрой социальной психологии Ивановского
государственного университета (г. Иваново)
E-mail: irsushkov@mail.ru

ФИЛАНОВСКАЯ
Татьяна
Александровна

доктор культурологии, профессор кафедры эстетики
и музыкального образования Владимирского госу-
дарственного университета имени Александра Гри-
горьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир)
E-mail: filanovskaya@rambler.ru

ШАБАЛИН
Юрий
Евгеньевич

кандидат педагогических наук
старший научный сотрудник Института стратегии
и теории образования Российской академии образо-
вания (ранее Институт теории и истории педагогики
РАО) (г. Москва)
E-mail: edu3000@inbox.ru

ЮДАКОВА
Светлана
Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры теории и методики технологиче-
ского образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: svud77@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru