

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

23 (42)
2015

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*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»

Редакторы

А. П. Володина, Р. С. Кузина

Корректоры

Е. П. Викулова

В. С. Теверовский

Технический редактор

С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода

Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета

Л. В. Макаровой

Художник

С. В. Ермолин

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

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 14.12.15.

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 21,86

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»:

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

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Макотрова Г. В.

**СИСТЕМНАЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ДЛЯ ДИДАКТИКИ
РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ШКОЛЬНИКОВ 11**

Перминова Л. М.

**НОВЫЙ РАКУРС РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
Л. В. ЗАНКОВА (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ) 30**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дрозд К. В.

**РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ
К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СРЕДСТВАМИ
РЕТРОИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ..... 44**

Жарков А. Д.

**ВОСПИТАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ –
АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 52**

Жаркова Е. Г.

**ФОРТЕПИАННЫЙ ДУЭТ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (ОПЫТ РАБОТЫ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДШИ Г. РАДУЖНЫЙ,
ВЛАДИМИРСКАЯ ОБЛ.)..... 60**

СОДЕРЖАНИЕ

Петухова-Левицкая М. И.

**ГОТОВНОСТЬ К ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СРЕДСТВАМИ ПРИКЛАДНОЙ МУЗЫКИ КАК ФАКТОР
РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА
ЛИЧНОСТИ**..... 68

Пономарёва О. Н., Калдарбек Е. Е., Аширали М. А.

**ФОЛЬКЛОР КАК РЕСУРС ДЛЯ КЕЙС-ЗАДАНИЙ
В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**..... 74

К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Еремеев А. А.

**РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ОСВОЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ
(НА ПРИМЕРЕ УРОКА ПО ТЕМЕ "ФАШИСТСКИЙ РЕЖИМ
В ГЕРМАНИИ. ИДЕОЛОГИЯ НАЦИОНАЛ-СОЦИАЛИЗМА")**..... 81

Кузнецова Н. В.

**ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ НОВОГО КАЧЕСТВА
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**..... 94

Соснина И. В.

**ГУМАНИТАРНАЯ СУЩНОСТЬ ПОЗНАНИЯ:
МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ДИАЛОГА
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**..... 101

Тульчинская Е. Е.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА УРОКАХ
МАТЕМАТИКИ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА В 5-М КЛАССЕ
«УМНОЖЕНИЕ ДЕСЯТИЧНЫХ ДРОБЕЙ»)** 108

Шатино В. З.

МУЗЕЙ КАК ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ... 117

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Катуржевская О. В.

**УЧАСТИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА..... 126**

Митрохина С. В.

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 132**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Кормакова В. Н.

**САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ
ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ РАБОЧИХ ПРОФЕССИЙ
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 138**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Егорова С. Ю.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 149**

Калашников В. В.

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТА
С ОБЪЕКТОМ В ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕОРИИ
Ж. ПИАЖЕ И СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ
С. Л. РУБИНШТЕЙНА КАК ОБОСНОВАНИЕ ВЫДЕЛЕНИЯ
ФОРМ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ 154**

СОДЕРЖАНИЕ

Лазарева Ю. Н.

ТРЕНИНГ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ РАБОТЫ С РЕСУРСАМИ ЛИЧНОСТИ	164
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Ульянкин С. В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОГО САМОВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	171
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Дорошенко С. И.

ПРЕОБРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПАМЯТИ НАДЕЖДЫ ФЕДОРОВНЫ БАЙБАК (1953 – 2014).....	179
--------------------------------------------------------------------------------------	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	184
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	188
------------------------------------	------------

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Makotrova G. V.

**SYSTEM PSYCHOPHYSIOLOGY FOR DIDACTICS
OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH POTENTIAL..... 11**

Perminova L. M.

**A NEW PERSPECTIVE OF L. V. ZANKOV'S DIDACTIC SYSTEM
DEVELOPMENT (BY EXAMPLE OF MUSIC EDUCATION
PROFESSIONAL ORGANIZATIONS)..... 30**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Drozd K. V.

**THE DEVELOPMENT OF PUPILS' ABILITIES TO THE LIFE
DETERMINATION BY MEANS OF RETROINNOVATION
IN UPBRINGING 44**

Zharkov A. D.

**PERSONALITY OUTLOOK UPBRINGING – URGENT TASK
OF WELFARE ACTIVITY 52**

Zharkova E. G.

**PIANO DUET: PSYCHOLOGICAL ASPECTS
OF THE COMMUNICATIVE INTERACTION
(GENERAL EXPERIENCE OF CHILDREN'S SCHOOL
OF ART IN RADUZHNY, VLADIMIR REGION) 60**

CONTENTS

Petukhova-Levitskaya M. I.

**READINESS FOR HEALTH CREATING ACTIVITY BY MEANS
OF THE APPLIED MUSIC AS A FACTOR OF REALIZATION
OF PERSONAL HEALTH CREATING POTENTIAL 68**

Ponomariova O. N., Kaldarbek E. E., Ashirali M. A.

**FOLKLORE AS THE RESOURCE FOR THE CASE-STUDIES
AT MILITARY PATRIOTIC EDUCATION OF THE MILITARY
PERSONNEL..... 74**

TO A NEW QUALITY OF EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE MODERN SCHOOL

Eremeev A. A.

**RATIONALIZATION OF THE STUDENTS' COGNITIVE
ACTIVITY AT THE LESSONS OF STUDYING NEW KNOWLEDGE 81**

Kuznetsova N. V.

**TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVEMENT
AS A CONDITION OF THE NEW SCHOOL EDUCATION QUALITY 94**

Sosnina I. V.

**HUMANITARIAN ESSENCE OF COGNITION:
MULTIFUNCTIONALITY OF DIALOGUE AT THE LITERATURE
LESSONS 101**

Tulchinskaya E. E.

**APPLICATION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH DURING
THE PROCESS OF FORMING UNIVERSAL LEARNING
ACTIONS (ULA) AT THE MATH LESSONS 108**

Shapiro V. Z.

MUSEUM AS THE SPACE OF EDUCATION AND TEACHING 117

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Katurgevsckaya O. V.

**THE INVOLVEMENT OF EMPLOYERS IN IMPROVING
THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS
OF THE UNIVERSITY 126**

Mitrokhina S. V.

**PREPARATION OF STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY
IN MODERN CONDITIONS 132**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kormakova V. N.

**STUDENTS' SELF-DETERMINATION IN HIGH-TECH TRADE
AS SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON..... 138**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Egorova S. Yu.

**THE FORMATION OF EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE
PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 149**

Kalashnikov V. V.

**FEATURES OF INTERACTION OF THE SUBJECT WITH
THE OBJECT IN J. PIAGET'S OPERATIONAL THEORY
AND S.L. RUBINSTEIN'S SUBJECT-ACTIVITY APPROACH
AS A JUSTIFICATION OF FORM PREDICTION DETERMINATION.... 154**

CONTENTS

Lazareva Y. N.

**TRAINING INVOLVING INTENSIVE INTEGRATIVE
PSYCHOTECHNOLOGIES AS A WAY TO WORKING
WITH PERSONALITY RESOURCES 164**

Ulyankin S. V.

**REALIZATION OF PHYSICAL TRAINING POTENTIAL
IN THE PROCESS OF SELF-CULTIVATING MORAL
AND STRONG-WILLED STUDENTS QUALITIES 171**

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Doroshenko S. I.

**THE TRANSFORMATION OF PERSONALITY: IN MEMORY
OF NADEZHDA FYODOROVNA BAIBAK (1953 – 2014)..... 179**

OUR AUTHORS 184

INFORMATION FOR AUTHORS 188

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Г. В. Макотрова

СИСТЕМНАЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ДЛЯ ДИДАКТИКИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Автор на основе идей целостности, культурогенеза, системогенеза рассматривает сущность понятия «развитие исследовательского потенциала школьников», показывает возможности использования результатов исследований в области системной психофизиологии для интеграции выделенных идей. Определение нейрогенетических оснований развития исследовательского потенциала школьников позволяет предельно точно конструировать педагогические ситуации, реализовывать дидактический эксперимент и обосновывать его результаты.

Ключевые слова: исследовательский потенциал школьника, неонейрогенез, методологические подходы, обучение, дидактический эксперимент.

Интенсивное движение науки и экономики нашего государства свидетельствует о том, что развитие исследовательского потенциала школьников является одной из ведущих задач современного образования. Понимание сущности этого процесса позволяет подойти к оценке его состояния в различных образовательных системах и понять, какие проблемы его развития стоят перед современной школой при переходе к новым федеральным государственным образовательным стандартам, что представляет собой целевой компонент формируемой в его контексте новой дидактической модели. В то же время использование существующих методологических подходов к пониманию

сущности феномена «развитие исследовательского потенциала школьника» требует поиска путей, позволяющих осуществить как их интеграцию, так и осмысление идей, возникающих в их контексте.

Определение методологического статуса понятий «исследовательский потенциал школьника», «развитие исследовательского потенциала школьника» проведено нами с позиций антропологического, культурологического, системно-деятельностного подходов. Исследовательский потенциал личности школьника определен нами как интегральная и системная характеристика динамичного ресурса, включающего единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к но-

визне 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 школьником 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.

Исследовательский потенциал ученика усложняется и переструктурируется в каждом акте взаимодействия с внешними условиями за счет принятия в себя «своего иного» до тех пор, пока возможно его усложнение. Поэтому и не существует абсолютного взаимно-однозначного соответствия исследовательского потенциала школьника и исследовательской деятельности. Непонимание этого положения приводит к тому, что при более детальном рассмотрении исследовательской деятельности школьника и сопоставления ее с рядом характеристик личности существует риск потери ряда составляющих системы. Это означает, что несмотря на то что все структурные компоненты образования исследовательского потенциала школьника регистрируются в познании-исследовании, не все их составляющие мы можем определить.

Структурно-функциональный анализ дал нам возможность более обоснованно сгруппировать факты (проявления) исследовательского потенциала школьника и на этом основании отразить его специфику. Наличие эталонов, норм проведения исследования делает возможным измерение качества развития исследовательского потенциала школьника на уровне прошлого как измерение общего ресурса исследовательских качеств, накопленного в процессе становления личности и обеспечивающего ее дальнейшее развитие; на уровне настоящего – как исследовательских качеств, которые востребованы в конкретной познавательной (культуротворческой) ситуации; на уровне будущего – как «зоны ближайшего развития», как измерение исследовательских качеств, которые в силу ряда причин оказались или оказываются неиспользованными и которые получают развитие в будущем при осуществлении познавательной деятельности. Измерение исследовательского потенциала школьников мы рассматриваем как измерение меры качества исследовательской деятельности путем использования экспертных оценок, самооценок, наблюдений в ходе констатирующего, моделирующего и формирующего экспериментов.

Определение его критериев мы проводили исходя из понимания исследовательского потенциала школьника как системного образования, выделения его структурных и функциональных компонентов, рассмотрения исследовательского потенциала школьника как процесса и как результата освоения им ценностей познания-

исследования, методик и технологий получения нового знания в процессе творческого саморазвития. Согласно выделенным структурным и функциональным компонентам исследовательского потенциала школьника и их содержанию, психологическим характеристикам исследовательского потенциала личности мы выделяем следующие критерии его развития: мотивацию к исследованию (познанию), научный стиль мышления, технологическую готовность к исследованию и творческую активность. Нами выделено по три признака для каждого из названных критериев, что позволяет говорить об их фиксации. Так, мотивация к исследованию представлена интенсивностью познавательной потребности, осознанием ценности исследования, увлеченностью исследованием; технологическая готовность к исследованию – владением понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умениями и навыками использования методов научного познания, уровнем соблюдения правил научной организации труда учащегося; научный (исследовательский) стиль мышления – уровнем осмысления структурных звеньев элементов собственных исследовательских действий, уровнем следования нормам и требованиям научного стиля мышления, уровнем обобщения предметного и операционального результатов исследования; творческая активность личности – уровнем самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними, степенью знакомства с историей науки и ее современными проблемами, уровнем научного общения. Каждый выделенный

признак представлен нами на языке универсальных учебных действий, что позволяет проектировать его развитие в практике обучения школьников [19].

Идеи развития исследовательского потенциала школьников (целостности, культурогенеза, системогенеза), возникшие в рамках антропологического, культурологического и системно-деятельностного подходов, могут быть интегрированы с позиций системной психофизиологии, что позволяет избежать эклектичности представленных идей к пониманию сущности понятия «развитие исследовательского потенциала школьника». Системную психофизиологию представляет неонейрогенез – новое направление в науке, которое предполагает исследование процессов научения (модификации индивидуального опыта) (Ю. И. Александров) как центральной ключевой темы, а также реализацию междисциплинарной системно-эволюционной парадигмы к изучению закономерностей, лежащих в основе научения [1]. Благодаря междисциплинарной системно-эволюционной парадигме уровень неонейрогенеза дает возможность интерпретировать данные с участием испытуемых, начиная от изучения клеточных и субклеточных механизмов научения в норме и патологии до анализа сознания, нравственности, индивидуальных и культурных различий; деятельности, предполагающей субъект-субъектные отношения у детей и взрослых и др. [1].

На уровне неонейрогенеза активность нейронов соотносится не с определенными функциями (например, с речью, генерацией моторных программ), а с обеспечением систем, в которые во-

влекаются клетки самой разной анатомической локализации и которые, имея различия по уровню, сложности и качеству достигаемого результата, подчиняются принципам организации функциональных систем (П. К. Анохин) [8]. На этом основании мы считаем, что развитие исследовательского потенциала школьника может быть рассмотрено в контексте выделенных идей как системный механизм, отражающий активность нейронов как представителей систем, как меток памяти, как «специалистов» по опыту.

Чтобы получить нейрогенетическое обоснование изучаемого феномена, сопоставим понимание сущности процесса развития исследовательского потенциала школьников с позиций выделенных методологических подходов и результаты исследований в области системной психофизиологии. В контексте антропологического подхода изучение динамики исследовательского потенциала личности предполагает понимание ее связи с развитием холистического мышления, видения школьником части в контексте понимания целого, обеспечивающей снятие разрыва между эмоциональностью и интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией в обучении. Опираясь на проведенный Н. И. Чуприковой метаанализ массива теоретических представлений и фактов в области проблематики развития, выделенный ею всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития (ведение ученика от самого общего целостного не очень определенного ко все более определенному конкретному, точному

и дифференцированному постижению реальности), вписанный в универсальную междисциплинарную системно-эволюционную парадигму современной науки [27; 28], нами был рассмотрен ряд частных исследований, дающих возможность выделить этапы развития исследовательского потенциала школьника. В них показаны непрерывная смена стадий (интегративного процесса на дифференцированный), берущая начало в интеграции, параллельность процессов, которые обеспечивают целостность и движение к более высоким иерархическим уровням [31], а также продемонстрировано соответствие закону всеобщей организационной науке (дифференциации исходного первичного однородно-простого состояния, закону расхождения частей целого, процессам контрдифференциации и системной консолидации) [12].

Следуя идее целостности в контексте антропологического подхода, в динамике развития исследовательского потенциала школьника в ходе познавательной деятельности мы выделяем последовательность следующих этапов: этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьника (технологической готовности к исследованию, научного стиля мышления) с целью установления статичных взаимосвязей при получении ответа на вопрос, возникший в ходе целостного восприятия объекта исследования; этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника (мотивации к исследованию, творческой активности) с целью разрушения

статичных связей на материале учебного содержания, который обеспечивает встречу традиционного (устойчивых связей) и нового из сферы жизненного опыта или опыта предметного обучения (неустойчивых связей); этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьника, на котором происходит упорядочивание, структуризация связей в новом учебном содержании; этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника с целью разрушения установившихся новых связей в новом учебном материале. Число смены указанных этапов будет определяться в обучении школьников объемом и временем изучения учебного материала, теснотой связи урочной и внеурочной познавательной деятельности школьников. Последовательность этапов говорит о совсем новом подходе к организации познавательной деятельности школьников, реализации движения школьника от гипотетических знаний («зоны неясных знаний») к знанию о незнании, а затем от знания – к новому незнанию, принципиальной отличии от его движения в традиционной модели обучения, в которой ученик идет от незнания к знанию.

Идея целостности в контексте антропологического подхода ведет нас к учету единства биологических, социальных и индивидуальных проявлений учащегося, позволяет рассматривать школьника как человека в единстве его внутренних способностей и внешних возможностей для реализации первых, дает понимание предела, или границы, возможного в соответствии с

результатом его деятельности при наиболее благоприятных условиях и максимальной мотивированности и эффективности школьника. В то же время она акцентирует наше внимание на важности не столько актуальных достижений и способностей школьника, сколько на непроявленных на «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский), на понимании того, что структурирование, деструктурирование, реструктурирование школьником имеющегося знания и жизненного мира может быть рассмотрено как освоение им сферы возможного, как постоянно возобновляющееся его движение к границам, разделяющим возможное и невозможное, с вариациями приспособительного либо деструктивного характера; что «расширение сферы возможного, рост достигнутого влечет за собой умножение неосуществившихся вариантов развития и расширение сферы невозможного» (Г. В. Иванченко) [16].

Таким образом, с позиции антропологического подхода развитие исследовательского потенциала школьника представляет собой динамику познавательно-исследовательского отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному, развитие умений активно его исследовать и создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности.

Процесс развития исследовательского потенциала школьников в контексте идеи целостности может быть проиллюстрирован использованием принципа системной психофизиологии «минимального обеспечения функци-

ональных систем» П. К. Анохина, согласно которому в постнатальном онтогенезе система становится эффективной для достижения положительного результата до того, как все ее компоненты получают окончательное морфологическое оформление [9]. Именно поэтому непрерывная смена стадий в развитии исследовательского потенциала школьников (интегративного процесса на дифференцированный) берет начало в интеграции. В работах Я. А. Пономарева также показано, что формирование нового опыта отношения со средой начинается с интуитивного типа взаимодействия и заканчивается рациональным [22]. Статистический вес интуитивного и рационального на разных этапах познания меняется. При решении проблемы в процессе индивидуального акта познания интуитивное «эмоциональное предрешение», направляющее поведение по правильному руслу, предшествует осознанному оформлению решения, его вербализации [26].

В ряде экспериментов нейрофизиологов было показано, что при предъявлении испытуемым более сложной задачи результаты их бессознательно-интуитивного выбора оказывались выше, чем результаты логического выбора; при предъявлении более простых задач эмоциональное удовлетворение достигалось при использовании рациональных путей решения, при предъявлении более сложных задач эмоциональное удовлетворение достигалось при использовании интуитивных путей решения [33].

Значимость смены движения от интеграции к дифференциации пока-

зана в ходе эксперимента регистрации учеными факта снижения памяти при движении испытуемых от сложного к простому, но не наоборот [37]. Приведенные данные говорят о том, что периодическое движение от интеграции к дифференциации важно не только в рамках изучения одной дисциплины, но и в условиях смены (последовательности) уроков, обеспечения интервалов между ними, согласованности между разными предметами.

В контексте использования идеи целостности интерес представляет выявленная связь между интеграцией в обучении и мерой креативности обучаемых. Так, нейрофизиологами показана значимая связь более высокой креативности с холистическим типом мышления, более низкой креативности – с аналитическим типом мышления, а эти типы мышления, в свою очередь, оказались достоверно связаны с разной академической успеваемостью, т. е. показали себя культуроспецифичными (L. F. Zhang) [40], что объясняет, в свою очередь, разные результаты обучения у школьников разной национальности при использовании одной и той же методики обучения и обращает внимание на то, что перенос методов обучения из культуры в культуру требует серьезного критического анализа [1].

Интерес для понимания процедуры выбора коллективных или индивидуальных форм обучения в развитии исследовательского потенциала школьников при смене процессов интеграции и дифференциации представляют данные психофизиологов, показывающие доминирование холистического

типа мышления в условиях преобладания коллективной жизнедеятельности людей и аналитического типа мышления – преобладания индивидуальной жизнедеятельности людей (S. Kitayama, A. K. Uskul) [34].

Таким образом, с позиции научных исследований в области системной психофизиологии идея целостности в развитии исследовательского потенциала школьников не только подтверждается, но и фиксирует наше внимание на важности выбора способов организации чередования процессов интеграции и дифференциации в исследовании школьников.

Так как в ходе обучения наблюдаются различные познавательные стратегии в деятельности школьников (приверженность к традициям, одним и тем же способам доказательств, построению рассуждений; проведение исследований по алгоритму в рамках определенных научных теорий; интерпретация полученных результатов; обращение к новым явлениям и фактам, противоречащим предыдущим знаниям, способам деятельности; использование новых инструментов, позволяющих по-новому увидеть объекты, выйти за рамки традиций при получении новых знаний и др.), то для изучения динамики проявления школьником себя в качестве субъекта исследования, для оценки состояния имеющихся возможностей и уровня реализации его исследовательского потенциала в контексте культурологического подхода возникает необходимость использования принципа культурогенеза в образовании.

Исходя из принципа личностного культурогенеза в образовании, мы предлагаем также рассматривать развитие исследовательского потенциала школьника как ряд сменяемых друг друга циклов культуротворческого развития, сущность которого – порождение, а не присвоение культуры. Понимая, что процесс приобретения качественных новообразований личностью характеризуется стадийностью и неравномерностью (гетерохронностью), а также то, что культура выступает как открытая многомерная система проблемно-творческих задач [17] в цикле культуротворческого развития исследовательского потенциала школьника, мы выделяем ряд этапов культурогенеза, на каждом из которых закладывается потенциальная сила, потенция, которую можно рассматривать как вектор (общую тенденцию) и базис последующего этапа.

Этапы развития исследовательского потенциала старшеклассника в контексте культурогенеза выделены нами на основе закона чередования Д. Б. Эльконина [30], периодичности разных типов деятельности (за деятельностью одного типа, в которой происходит ориентация в системе отношений, следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов). Следуя закону, на одном из этапов развития исследовательского потенциала школьника будут преимущественно формироваться мотивы и потребности познавательной деятельности, на следующем за ним этапе – операционально-технические возмож-

ности. Переход от одного этапа к другому будет обусловлен необходимостью развития освоенных действий в новых отношениях или развития новых мотивов, возникших при выполнении исследовательских действий.

Нами выделена следующая последовательность этапов культурогенетического развития исследовательского потенциала школьников: культууроосвоение, культууропользование, культууроинтерпретаторство и культууротворчество. На этапах культууроосвоения и культууроинтерпретаторства преимущественно реализуется тонусная часть исследовательского потенциала школьника, а этапах культууропользования и культууротворчества – поведенческая (ресурсная) часть [20].

Прохождение школьников всех этапов в диалектической спирали движения от культууроосвоения к культууротворчеству позволяет учителю максимально актуализировать все составляющие их исследовательского потенциала, т. е. повышать уровень исследовательского ресурса школьников для решения все более сложных исследовательских задач. Нарушения последовательности этапов культурогенеза в практике обучения приводят к хорошо известным ситуациям, когда школьники, имеющие достаточно высокий уровень знаний и умений, не могут творчески подойти к анализу задачи и ее решению, и наоборот, имеющие невысокий уровень знаний по определенной теме могут демонстрировать творческие приемы.

Таким образом, в контексте культурологического подхода развитие исследовательского потенциала школьника мы рассматриваем как культууротворческий процесс, как процесс непрерывного возникновения и диалектического самообновления личностных качеств и характеристик, реализуемых на этапах движения от культууроосвоения к культууротворчеству.

Рассмотрим, как идея культурогенеза может быть обоснована рядом результатов системной психофизиологии. Они же показывают культуроспецифичность типов познания. Так, выявлено, что специализация нейронов происходит относительно внутренних и внешних действий, «тип научения» меняет не только функционирование мозга, но и его морфологию (размеры структур мозга) [2; 3]. Установлено, что школьники разных стран в зависимости от преобладающего типа обучения по разным основаниям классифицировали одни и те же объекты, что в итоге привело к выделению культуроспецифичных наборов нейронов. В зависимости от культуры страны был зафиксирован на уровне нейрогенеза разный статистический вес когнитивной и нравственной составляющей выбора, выявлена разная мера сосредоточенности на фоне и на исследуемом объекте [15; 35].

В работах Ю. И. Александрова, А. Г. Горкина, Е. А. Кузиной, О. Е. Сварник и других было показано, что при обучении, которое проходит ряд этапов, число нейронов увеличивается в

несколько раз по сравнению с обучением тому же навыку в один этап [18], продемонстрировано, что каждая новая нейронная система является «добавкой» к ранее сформированным системам, она их не сменяет, а наслаивается на них [13], причем происходят подстройка, модификация, реорганизация, «аккомодационная реконсолидация» (Ю. И. Александров) прошлого опыта к вновь формируемым системам в индивидуальном развитии, а также, что реорганизация уже существующего индивидуального опыта при дополнительном обучении зависит от предварительной истории обучения [23]. Данные исследований свидетельствуют: поведение представляет собой фиксацию на нейронном уровне предыдущих этапов, что говорит о необходимости реализации преемственности в развитии исследовательского потенциала при обучении.

Психофизиологами также показано: разный путь получения одного и того же знания представляет собой разное мозговое обеспечение. Так, в ряде экспериментов (А. М. Owen, А. Hampshire, J. A. Grahn, R. Stenton, S. Dajani, A. S. Burns, R. J. Howard, C.G. Ballard) показано, что дословное повторение после обучения, в том числе при выполнении тестовых заданий, не влияет на последующее воспроизведение, а использование тех же понятий во все новых заданиях оказывает значимый позитивный эффект, т. е. многоэтапность обучения приводит к возрастанию относительного числа нейронов «новых специализа-

ций» [36]. Идея культурогенетического развития как раз и иллюстрирует способ реализации преемственности в развитии исследовательского потенциала школьников, а полученные результаты исследований в области системной психофизиологии обращают наше внимание на недопустимость переучивания, возникающего в силу противоречий между обучением прикладным и точным.

Идея системогенеза, выделенная в рамках системно-деятельностного подхода традиционно используется для понимания деятельности, логики развития мышления, личностных качеств школьника. В контексте этой идеи мы представляем развитие исследовательского потенциала, как движение открытой, закономерно усложняющейся, саморазвивающейся (самоорганизующейся) системы как творческое самодвижение школьника в ходе освоения им культуры получения нового знания в учебном исследовании.

Обеспечение педагогической поддержки интегративного единства освоения культуры получения нового знания и творческого самодвижения школьника представлено рядом интересных дидактических разработок. Так, развитие смыслообразования у школьников Е. Г. Белякова связывает с определенными этапами уроков [10], развитие личностных смыслов А. Ф. Закирова представляет с помощью закономерностей при интерпретации текстов культуры [14].

Особый интерес для понимания интегративной связи процесса познания и творческого самодвижения школьников вызывают дидактические исследования Е. Н. Селивёрстовой, в которых системогенез представлен динамикой структуры познавательного опыта, динамикой развития мышления школьника. Ученый, говоря об идее субъектности (развития у школьников способности самостоятельно организовывать свою продуктивную познавательную деятельность, активно изменять и совершенствовать ход учения) [24; 25], в познавательном опыте школьника выделяет знаниевые, формально-логические, проблемно-поисковые, когнитивно-деятельностные и рефлексивно-смысловые (субъектно-личностные) составляющие, развитие которых связывается с одновременным формированием у школьников готовности к оперированию этими структурами.

Рассматривая творческое саморазвитие в исследовании школьника как то, что обеспечивает перевод возможности в действительность, мы выделяем в соответствии с этапами получения нового знания в его структуре еще ряд процессов-систем (самоопределение, самопознание, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоконтроль и высший и в то же время промежуточный блок – самореализацию). Исходя из позиции теории систем, в которой говорится о том, что развивающаяся система дробится на все более специализированные по сво-

ей структуре и функции элементы и давшая ей начало целостность становится все более сложноорганизованной [11], следует: чем сложнее деятельность-исследование, сложнее протекающие, связанные с ней творческие процессы, тем выше уровень творческого саморазвития, выше мера реализации исследовательского потенциала школьника. Поэтому творческое саморазвитие школьника как меру реализации исследовательского потенциала школьника в ходе познания мы предлагаем измерять с помощью двух координат: меры творчества, которая будет соответствовать определенному этапу культурогенеза, и меры сложности процесса исследования. Так как логика культуротворческого движения и протекающие в ходе его процессы творческого саморазвития были уже представлены, то ниже мы рассмотрим уровни сложности процесса исследования, которые будут также представлять меру развертывания самопроцессов внутри творческого саморазвития школьника, а значит, и меру реализации исследовательского потенциала школьника.

Первый по степени полноты разворачивающихся в его структуре самопроцессов этап развития исследовательского потенциала школьника реализуется при освоении школьником учебного действия (содержания конкретного умения [21]) в ходе исследования, второй этап развития исследовательского потенциала школьника – при освоении конкретной познава-

тельной (исследовательской) деятельности, которая предполагает постановку и достижение одной цели, третий этап – при освоении исследовательской деятельности, в которой необходимо множественное целеполагание – постановка разнообразных, разнотипных и разноуровневых целей, порой конкурирующих между собой и соответственно предполагающих множественность получаемых результатов, в том числе побочных (неожиданных открытий, ошибок и др.).

В этой динамике развития исследовательского потенциала школьника просвечивается получение им разных продуктов познания. На первом его уровне создаваемый познавательный продукт предполагает освоение одного нового действия, представленного наглядно в его форме – в умении, на втором уровне – получение знаний в рамках определенной теории и использования ряда умений для освоения конкретной деятельности, на третьем уровне наряду с использованием знаний целой теории и ряда умений требуется освоение нового методологического знания, новой технологии, без которых нельзя получить ряд новых результатов.

Если выразить в баллах движение исследовательского потенциала школьника по линии культуругенеза (от 1 до 4) и по линии усложнения процесса познавательной деятельности (от 1 до 3), то при использовании соответственно двух координат определение уровня творческого саморазвития как меры

реализации исследовательского потенциала школьника может быть представлено как длина направленного отрезка. Как известно, длина вектора в прямоугольных декартовых координатах равна квадратному корню из суммы квадратов его координат:

$$|a| = \sqrt{a_x^2 + a_y^2}.$$

Очевидно, что на качественном уровне оценка меры реализации исследовательского потенциала школьника («выше» или «ниже») будет определяться суммой выделенных координат.

На рисунке наглядно представлено развитие исследовательского потенциала школьника как многотактовое (многошаговое) движение, в каждом такте (в определенном виде деятельности Д) которого происходит периодическая смена интегративных процессов процессами дифференциации (периодическая смена упорядочивания У и разупорядочивания Р установленных им познавательных связей), как движение, в котором наращивается сложность познавательной деятельности и связанная с ней мера творчества. Линии творческого саморазвития школьника показывают направление усложнения самопроцессов, связанного не только с тем, какие познавательные продукты получает ученик (либо новое умение, либо теоретические и практические знания, либо методологические знания и технологии поиска), но и каково проявление им меры творчества.



Системогенетическое развитие исследовательского потенциала школьника

Из схемы видно, что состояние развития исследовательского потенциала школьника в каждый момент времени определяется предыдущими ступенями его развития. Понимание выделенных последовательностей дает возможность зафиксировать и описать каждую ступень развития исследовательского потенциала школьников, спрогнозировать риски развития, выделить проблемы, возникающие при нарушении в обучении представленных последовательностей, обеспечить понимание учеными-дидактами, педагогами логики проектирования учебных ситуаций для исследования изучаемого процесса. Если мы знаем прошлый путь, разные истории развития исследовательского потенциала школьника, то при проектировании и рассмотрении конкретной познавательной деятельности школьника, его исследования мы можем определить меру реализации его ресурсов.

Схема также показывает, что результат процесса развития исследовательского потенциала школьника нельзя свести к результату одной из рассмотренных стадий в силу его бесконечности и цикличности. Последовательное прохождение школьником представленных этапов каждый раз на более высоком уровне (сначала по линии культурогенеза, а затем и по линии усложнения деятельности) и является процессом развития его исследовательского потенциала.

Переход к новому этапу (шагу) осуществляется при разрешении ряда противоречий, связанных с возникновением чувства неудовлетворенности, мерой проявления творчества или уровнем сложности познавательной деятельности, т. е. движение к новому

этапу с позиции идеи системогенеза призвано решить полностью или частично те проблемы, на которые не давал ответ предыдущий, помочь найти и устранить возникшие противоречия. При этом новый шаг является прогрессивным, так как содержит в себе элементы предыдущих этапов. В то же время он обладает перспективным свойством, так как выступает исходной основой для последующих этапов.

Понимая, что в различных дидактических моделях пути развития исследовательского потенциала школьника могут иметь разные траектории, мы по активности ряда выделенных его характеристик (мотивации к исследованию, технологической готовности, научному стилю мышления, творческой активности), по реализации тонусной и ресурсной (поведенческой) его частей можем понять, какие шаги развития и виды исследовательской деятельности чаще всего были реализованы, с какими проблемами может столкнуться ученик в будущем, каким должен быть его следующий шаг в познавательной практике. Использование схемы развития исследовательского потенциала школьника, представляющей его как процесс творческого саморазвития, как «систему систем», позволяет понять, как осуществлять оценку меры реализации исследовательского потенциала школьника в конкретном познании, а также как спроектировать шаги его будущего развития в учебной ситуации.

Таким образом, выделенные позиции в контексте идеи системогенеза свидетельствуют о том, что в обучении школьника не столько важен полученный им познавательный продукт (новое

знание, новый способ), сколько пройденный путь, полученный опыт, что дает возможность нам рассматривать процесс развития исследовательского потенциала школьника как динамику его концептуального видения мира, как совершенствование способов предъявления себя другим и открытия для себя новых возможностей, как сознательный процесс самосовершенствования в ходе познания с целью эффективной самореализации на основе внутренних устремлений и внешних влияний.

Представление развития исследовательского потенциала школьников в контексте идеи системогенеза также подтверждается результатами в области системной психофизиологии. Так, интегративное единство освоения культуры получения нового знания и творческого самодвижения, обеспечивающее меру реализации исследовательского потенциала, осмыслено нами в рамках единой концепции сознания и эмоций (Ю. И. Александров) [4], построенной на материале системной психофизиологии. Ученый показывает, что сознание и эмоции характеризуют разные, но одновременно актуализируемые уровни системной организации поведения, представляющие собой трансформированные этапы развития и соответствующие различным уровням системной дифференциации. В концепции особо выделено: содержание сознания связано не с анализом стимулов, как это делается в подавляющем большинстве концепций, а с построением моделей результатов и сличением этих моделей с параметрами реально достигнутых результатов (на уровне неонейрогенеза это означает, по выра-

жению В. Б. Швыркова, что активации нейронов в поведении, не «постстимульные», а «предрезультатные» [29]). Сличение реальных параметров этапных результатов с ожидаемыми во время реализации поведенческого акта соответствует первому (низшему) уровню сознания; сличение реальных параметров конечного результата поведенческого акта с ожидаемыми (с целью) во время переходных процессов (от одного акта к другому) соответствует второму (высшему) уровню сознания. Эмоции характеризуют реализацию систем, формирующихся на самых ранних этапах онтогенеза и обеспечивающих минимальный уровень дифференциации («хорошо-плохо»). Из концепции следует, что изменения соотношения индивида и среды в поведении, связанные с оценкой конечных и этапных его результатов, сопоставимы с разными уровнями сознания и предполагают разную организацию активности мозга. Появление опережающего отражения вместо рефлекторного означает появление целей, а следовательно, и другой системы эмоций (субъективного деления мира на «плохое» (препятствующее достижению целей) и «хорошее» (способствующее достижению). Это деление, как показывает автор, связано с особенностями видового, индивидуального опыта и текущими потребностями.

Психофизиологи показали, как формируется новый поведенческий акт, который представляет собой набор нейронных систем, реализацию истории развития индивида. У хорошо обучившихся первому навыку число нейронов, претерпевающих модификации, выше, чем у плохо обучивших-

ся, новое обучение на фоне продолжающегося созревания ранее сформированной памяти может вести к ухудшению вновь формируемой памяти (интерференции) [1]. Снижение памяти при новом этапе обучения тесно также связано с эмоциональным фоном, в частности, с отрицательными эмоциями [5].

В исследованиях по системной психофизиологии показано, что без удивления, без новизны, ведущих к рассогласованию (к необходимости применить умение и отсутствия такого умения) не активируются «ранние» гены, предыдущий опыт (К. В. Анохин, К. В. Судаков) [7], т. е. для развития исследовательского потенциала школьника нужно специально создавать направленное рассогласование, иначе оно все равно возникнет, но без включения его тонусной части, а возникнет для получения похвалы, уважения товарищей, хорошей отметки и др.

В то же время следует учитывать, что реализация поведения – это реализация истории его формирования [1]. Так, при внешне одинаковом поведении, но проявляемом с разной целью, были зарегистрированы разные наборы нейронов, т. е. одно и то же внешнее поведение, но сформированное разными путями, имеет разное мозговое обеспечение. Из этого ученые сделали вывод: нейроны специализируются, если предполагается результат, получение знания всегда подчинено конкретному результату, его нельзя получить впрок, на всякий случай (Ю. И. Александров) [6].

В зависимости от культуры получения знания исследователи регистри-

ровали его разную связь с моралью (в азиатской культуре в большей мере, чем в западной полученное знание было связано с моралью), мерой уверенности в принятии решений, восприятием времени, что также подтверждает связь между процессами творческого саморазвития и мерой реализации исследовательского потенциала [37; 38; 39].

В течение двухлетнего наблюдения психофизиологи показали, что однократное получасовое интервью, касающееся самооценки, статистически значимо (в сравнении с контрольной группой), повышает академическую успеваемость (L. C. Cohen, J. Garcia, V. Purdie-Vaughns, N. Apfel, P. Brzustoski), что связывают с постоянством специализации нейронов [32]. Педагогу этот результат говорит также о необходимости постоянного использования различных методов и приемов, «включающих» процесс творческого самодвижения у школьников.

Мы видим, что результаты системной психофизиологии подтверждают также и идею системогенеза в понимании развития исследовательского потенциала школьников, свидетельствуют о необходимости специальной организации самопроцессов, о важности построения выделенной последовательности творческого саморазвития в координатах культурогенетического движения и усложнения познавательной деятельности, показывают значимость наиболее раннего периода развития исследовательского потенциала школьников.

Обобщая выделенные стороны рассмотрения понятия «развитие исследо-

вательского потенциала школьника», можно представить этот феномен как процесс поступательного качественного и количественного преобразования интегральной характеристики его внутренних и приобретенных ресурсов, необходимых и достаточных для реализации единства отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному, и умений создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности, для успешного освоения норм исследовательской деятельности на пути движения от культуросвоения к культуротворчеству; для творческого саморазвития в ходе создания познавательных продуктов.

Используя результаты исследований в области системной психофизиологии, которая построена на междисциплинарной системно-эволюционной парадигме, мы получили нейрогенетические основания понимания нами

сущности развития исследовательского потенциала школьником в контексте выделенных идей (целостности, культуругенеза, системогенеза), сняв возможные вопросы о мере интеграции, взаимосвязи используемых подходов к рассмотрению сущности понятия. Представленные нейрогенетические основания процесса развития исследовательского потенциала школьников позволяют подойти к конструированию педагогических ситуаций в практике обучения, построению дидактического эксперимента по выявлению гармоничности, результативности и эффективности исследуемого процесса, оценить его состояние в различных образовательных системах и понять, какие проблемы его развития стоят перед современной школой при переходе к новым федеральным государственным образовательным стандартам.

Литература

1. Александров Ю. И. Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. № 33 (6). С. 5 – 19.
2. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Комплементарность культуроспецифичных типов познания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 22 – 35.
3. Они же. Комплементарность культуроспецифичных типов познания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 3. С. 18 – 35.
4. Александров Ю. И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка // Первая российская конференция по когнитивным наукам : тез. докл. Казань : КГУ, 2004. С. 14 – 15.
5. Феномен проактивной интерференции: связь с эмоциями и возможные мозговые основы / Ю. И. Александров [и др.] // Морфофункциональные основы системной деятельности : тр. науч. совета по экспериментальной и прикладной физиологии. М., 2007. Т. 14. С. 150 – 166.

6. Александров Ю. И. Дифференциация и развитие // Теория развития: Дифференциционно-интеграционная парадигма. М. : Языки славянских культур, 2009. С. 17 – 28.
7. Анохин К. В., Судаков К. В. Системная организация поведения: новизна как ведущий фактор экспрессии ранних генов в мозге при обучении // Успехи физиологических наук. 1993. Т. 24. № 3. С. 53 – 70.
8. Анохин П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии // Вопросы психологии. 1974. № 4. С. 21 – 29.
9. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М. : Медицина, 1975. 448 с.
10. Белякова Е. Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С 8 – 15.
11. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 271 с.
12. Богданов А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука). В 2 кн. Кн. 2 / редкол. : Л. И. Абалкин (отв. ред.) [и др.] ; отд-ние экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. М. : Экономика, 1989. 351 с.
13. Горкин А. Г. Поведенческая специализация нейронов коры на ранних этапах обучения // ЭЭГ и нейрональная активность в психофизиологических исследованиях / под ред. В. Б. Швыркова, В. М. Русалова, Д. Г. Шевченко. М. : Наука, 1987. С. 73 – 80.
14. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 2006. 328 с.
15. Знаменская И. И. Обоснование выбора при решении моральных дилемм младшими школьниками // Психология – наука будущего : материалы IV Междунар. конф. молодых ученых / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. С. 180 – 183.
16. Иванченко Г. В. Человеческий потенциал: развитие личности в образовательной среде // Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерения / под ред. Б. Г. Юдина. М. : Ин-т человека РАН, 2002. С. 167 – 178.
17. Кудрявцев В. Т. Креативная тенденция в психическом развитии ребенка // Первые чтения памяти В. В. Давыдова. Рига ; М., 1999. С. 57 – 100.
18. Кузина Е. А., Горкин А. Г., Александров Ю. И. Динамика связи активности отдельных нейронов цингулярной коры с поведением на последовательных этапах консолидации памяти // Российский физиологический журнал. 2004. № 90 (8). С. 113 – 114.
19. Макотрова Г. В. Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 6. С. 23 – 26.
20. Она же. Развитие исследовательского потенциала школьников: культурогенетический подход // Народное образование. 2014. № 5. С. 171 – 179.

21. Перминова Л. М. Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования // *Образовательные технологии*. 2013. № 4. С. 39 – 49.
22. Пономарев Я. А. Психология творчества. Избранные психологические труды. М. ; Воронеж : МПСИ – НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.
23. Закономерности реорганизации опыта, приобретенного при одно- и многоэтапном обучении / О. Е. Сварник [и др.] // *Экспериментальная психология*. 2011. № 2 (4). С. 5 – 13.
24. Селиверстова Е. Н. Концептуализация научных представлений о развивающей функции обучения: на пути к неклассической дидактике // *Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания*. М. ; Ярославль : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. С. 75 – 83.
25. Она же. Субъектность школьника в познании как образовательный ресурс современного обучения // *Основные тенденции развития образования: теория и практика* : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. И. М. Осмоловской, Н. А. Шарай. М. : ФГБНУ «ИСТО РАО», 2014. С. 29 – 34.
26. Тихомиров О. К. Актуальные проблемы развития психологической теории мышления // *Психологические исследования творческой деятельности*. М. : Наука, 1975. С. 5 – 22.
27. Чуприкова Н. И. Умственное развитие. Принцип дифференциации. М. ; СПб. : Питер, 2007. 448 с.
28. Чуприкова Н.И. Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития // *Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма*. М. : Языки славянских культур, 2009. С. 7 – 16.
29. Швырков В. Б. Системно-эволюционный подход к изучению мозга, психики, сознания // *Психологический журнал*. 1988. № 9. С. 132 – 148.
30. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
31. Bertalanffy L. von. *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. N.Y. : Braziller, 1968. P. 55 – 56, 83 – 84.
32. Cohen, L. C. Recursive processes in self-affirmation: intervening to close the minority achievement gap / L. C. Cohen, J. Garcia, V. Purdie-Vaughns, N. Apfel, P. Brzustoski // *Science*. 2009. V. 324. P. 400 – 403.
33. Dijksterhuis A. On making the right choice: The deliberation-without attention effect / A. Dijksterhuis, M. W. Bos, L. Nordgren, R. B. Fvan Baaren // *Science*. 2006. Vol. 311. P. 1005 – 1007.
34. Kitayama S. Culture, mind, and the brain: current evidence and future directions/ S. Kitayama, A. K. Uskul // *Annual Review of Psychology*. 2011. № 62. P. 419 – 449.

35. Nisbett R. E., Masuda T. Culture and point of view // PNAS. 2003. Vol. 100. P. 11163 – 11170.
36. Owen A. M. Putting brain training to the test / A. M. Owen, A. Hampshire, J. A. Grahm, R. Stenton, S. Dajani, A. S. Burns, R. J. Howard, C. G. Ballard // Nature. 2010. V. 465. P. 775 – 778.
37. Sozinov A. Cross-cultural difference of transfer effect during learning in approach and withdrawal situations / A. Sozinov, S. Laukka, L. A. Glavinskaya, I. A. Moiseev, Yu. Alexandrov // Тез. Междунар. конф. «Физиология развития человека» (22 – 24 июня 2009, г. Москва). М. : Новые исследования. 2009. № 2(19). С. 134 – 135.
38. Winawer J. Russian blues reveal effects of language on color discrimination / J. Winawer N. Witthoft, M. C. Frank, L. Wu, A. R. Wade, L. Boroditsky // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2007. V. 104. P. 7780 – 7785.
39. Yates J. F. Beliefs about overconfidence, including its cross-national variation / J. F. Yates, J-W. Lee, H. Shinotsuka // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1996. V. 65. P. 138 – 147.
40. Zhang L. F. Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance / L. F. Zhang // Educational Psychology, 2002. V. 22. № 3. P. 331 – 348. Available at: <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/43528/1/79119.pdf?accept=1>.

G. V. Makotrova

SYSTEM PSYCHOPHYSIOLOGY FOR DIDACTICS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH POTENTIAL

Based on the ideas of integrity, cultural genesis, systemogenesis, the author analyzes the essence of the concept of "the development of students' research potential" and shows the possibility of using the results of research in the field of system psychophysiology for selected ideas integration. Determination of neurogenetic bases of the student's research potential development allows designing pedagogical situations extremely accurately, to realize a didactic experiment and validate the results.

Key words: students' research potential, neoneurogenesis, methodological approach, teaching, didactic experiment.

**НОВЫЙ РАКУРС РАЗВИТИЯ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Л. В. ЗАНКОВА
(НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ)**

Статья посвящена инновации, которую социологи связывают с «возвратной модернизацией», – дидактической системе Л. В. Занкова. Ее инновационность в условиях надвигающейся стагнации социальных институтов, включая образование, была заявкой на возможность преодоления ситуаций риска в развитии отечественной школы. Однако противоречия теоретического и практического характера стали препятствием к инновационному обновлению школы. Необходимость инновационного развития образовательных профессиональных организаций, современные дидактические разработки позволяют решить ряд вопросов методологического, теоретического и практического плана, связанных с применением системы Л. В. Занкова.

Ключевые слова: дидактическая система Л. В. Занкова; теоретическая и конструктивно-техническая функции дидактики; образовательная профессиональная организация; инновация, дидактическая модель.

1. Преамбула и постановка проблемы

Дидактическая система Л. В. Занкова [2] входит в инновационный фонд отечественной системы образования, являя собой замечательный пример взаимосвязи психологической теории, дидактических разработок, экспериментальной работы и практики обучения. Наряду с практико-ориентированными исследованиями В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной дидактическая система Л. В. Занкова открывала путь к системной реализации культурно-исторических идей выдающегося ученого-психолога ми-

рового значения Л. С. Выготского, которые заключались в том, что: 1) педагогика должна ориентироваться на завтрашний день развития ребенка (этот тезис стал основой для выделения двух уровней в психическом развитии ребенка: уровня актуального развития и зоны ближайшего развития); 2) педагогическое сотрудничество взрослого и ребенка есть возможность (является условием, где есть место общению и предметно-практической деятельности последнего) подниматься ребенку на высшую ступень интеллектуального развития, «потому что то, что ребенок сегодня сделает вме-

сте со взрослым, завтра он сделает самостоятельно» (Л. С. Выготский); 3) в совместной деятельности осуществляется переход интерпсихической функции деятельности (коллективного) в интрапсихическую (индивидуальную, внутреннюю, выражающую факт присвоения коллективного опыта), что выражает фундаментальный закон культурно-исторической теории – закон *интериоризации*. Эти идеи были не только выдающимися для своего времени, но и сейчас актуальны (являются фундаментальным методологическим основанием современных школьных ФГОСов); они являются научно-психологическим основанием развивающего обучения, что и было продолжено В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним, П. Я. Гальпериним, Л. В. Занковым и др.

Система обучения по Л. В. Занкову оказала наибольшее влияние на развитие отечественной школы, однако, несмотря на ее существенные достоинства, не закрепились в образовательной практике, но оставила глубокий след, о чем сказано далее.

Современные тенденции в развитии общего среднего и профессионального образования (интеграция содержания образования, интегративная сущность образовательных технологий, необходимость полноценного развития задатков и способностей ребенка в дошкольном возрасте и тем более в школе, наличие элитного образования – гимназий, лицеев, кадетских корпусов) заставляют нас обратиться к научным идеям и разработкам Леонида Владимировича Занкова и его школы, в которых отражены ключевые

культурно-исторические позиции развивающего обучения, ответить на ряд вопросов научного и практического характера и предложить решение некоторых из них. Эта попытка связана с обсуждением стратегии обучения в образовательных профессиональных организациях в условиях внедрения образовательных стандартов системы непрерывного (с 1-го по 11-й классы) образования в сфере искусств. Этому вопросу уделил особое внимание Президент РФ В. В. Путин: «...принять меры, направленные на сохранение в образовательных организациях при внедрении образовательных стандартов системы непрерывного (с 1-го по 11-й класс) профессионального образования в сфере искусств» [1].

Отметим, что в данной статье в качестве примера подобной образовательной организации выступает Центральная музыкальная школа при Московской консерватории имени П. И. Чайковского (ЦМШ), много лет практикующая трехлетнюю ступень начального обучения, отметившая в 2015 г. 80-летие своей образовательной деятельности. Это событие вызвало широкий общественный резонанс.

Для решения столь важного вопроса – организации профессионального образования со ступени начальной школы – необходимо выяснить, имеются ли психологические и дидактические ресурсы в школьном образовании и насколько реально их использование в современном образовательном процессе, основанном на взаимосвязи теоретической и конструктивно-технической (нормативной) функций дидактики [4], так как необходимо

дидактическое обоснование инновационного обучения, ибо всякая система обучения как направленная на образование, воспитание и индивидуально-личностное развитие обучающихся должна быть научно обоснована прежде всего с дидактической точки зрения (дидактика – наука об обучении).

Обратимся к недавнему историческому прошлому нашей страны и зарубежья, наиболее насыщенному инновациями в обучении и воспитании. В мировом и государственном масштабах того времени – 60 – 70-е гг. прошлого века – эпохальные инновации (запуск искусственного спутника Земли, полет человека в космос в СССР, освоение компьютерных технологий, технологизация школьного обучения в Японии, США и др.) решающим образом стимулировали интенсификацию НТП в мире, отразившись в первую очередь на стратегии развития образования, в котором прошла первая волна мировых реформ (1958 г.). Именно в это время в странах Запада был выбран путь компьютеризации и технологизации образования и гуманитаризации содержания образования (в учебных планах школ и высших учебных заведений должно было быть не менее 51 % гуманитарных предметов). Этот факт отмечен в отечественных и зарубежных исследованиях. Результаты этой реформы вполне явно обозначились к началу – середине 70-х гг. прошлого века: увеличение объема научно-технической информации и в сфере культуры привело к необходимости интенсификации школьного образования и обуче-

ния (переход к 11-летнему среднему образованию, сокращение начальной ступени обучения до трех классов, дифференциация в обучении с помощью факультативов и школ с углубленным изучением отдельных предметов; разработка усовершенствованных программ (1971 – 1972 гг.), а также активное развитие воспитательной системы И. П. Иванова (г. Ленинград), известной как Фрунзенская коммуна, из которой наиболее широкое распространение получила система коллективных творческих дел (КТД), хорошо известных теоретикам и практикам воспитания (Л. И. Новикова, В. А. Караковский и др.). Эта воспитательная система была основана на идеях педагогического сотрудничества (о ней рассказывалось на страницах «Учительской газеты» 1982, 18 октября) хорошо известные 18 идей учителей-новаторов, получивших название «педагогика сотрудничества», описанных в книгах Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой и др.).

В этих условиях наибольший интерес представляла начальная школа, поскольку если реформа коренным образом затрагивает систему обучения в начальной школе – это в первую очередь указывает на глубину реформирования образования: ибо от того, какие условия для развития ребенка создаются новым для него видом ведущей деятельности – учением – в начальной школе зависят успешность и смысл дальнейшего обучения.

К середине 70-х гг. прошлого века в психологической науке были разработаны новые теории, концепции и технологии обучения, которые успеш-

но прошли апробацию в начальной школе (теория обобщающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина; система обучения на высоком уровне трудности Л. В. Занкова; теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной), доказав эффективность трехлетней начальной ступени обучения. Обобщенно говоря, результаты обучения в условиях этих инновационных систем заключались в достижении высокого развивающего результата для каждого ученика класса (притом что дети специально не отбирались в класс), и это доказывалось устойчивой познавательной мотивацией, активностью учебной деятельности, высокой успеваемостью (качеством знаний), выражающей более высокий уровень интеллектуального развития в сравнении со сверстниками, успешностью обучения на следующей образовательной ступени. Эти результаты подробно описаны в психологической и педагогической литературе, они стали классикой.

В. В. Давыдов экспериментально доказал возможность более раннего обучения учащихся начальной школы математическим обобщениям как абстрактному знанию в овладении математическими действиями и разработал психологическую теорию развивающего обучения. Однако наибольшие перспективы для практики обучения имела дидактическая система Л. В. Занкова, поскольку была «подхвачена» и развита специалистами в области обучения – дидактами, чьи работы оставили глубокий след в методиках преподавания практически всех дисциплин. По ряду

причин, о чем будет сказано далее, ее можно отнести к тому универсальному знанию, которое эффективно именно в условиях новых информационных нагрузок, неизбежных в процессе реформирования школы и образования в целом.

Не вдаваясь в описание психологических подробностей дидактической системы Л. В. Занкова, назовем принципы обучения, развиваемые в ней: 1) *принцип обучения на высоком уровне трудности*; 2) *ведущая роль теоретических знаний*; 3) *идти вперед быстрым темпом*; 4) *осознание учеником процесса учения* (что колоссально усиливает рефлексивное начало в обучении, открывая путь к диалогу, сотрудничеству, самоуправлению в учении, а в итоге – к индивидуально-личностному развитию, самопознанию – Л.П.); 5) *принцип свободного выбора*; 6) *интеграция как принцип*.

Принцип обучения на *высоком уровне трудности* предполагает внимание к *теоретическим знаниям, научным обобщениям* (принцип ведущей роли теоретических знаний), *которые при соответствующей организации учебного материала и способа обучения могут быть выведены самими учащимися*, а не правил, требующих выполнения работы (заданий, задач, упражнений) по образцу или в знакомой ситуации. Именно на последнее ориентирована массовая школа. Расширение объема заданий, требующих эвристической, творческой деятельности, креативности (когда в условии задачи не содержится подсказка), опора на дедуктивный метод (от общего к частному) – вот что было

опорой в учебной деятельности по системе Л. В. Занкова. В этих условиях оказывается возможным *идти вперед быстрым темпом, поскольку сформулированные обобщения могут быть мысленно перенесены на множество однородных объектов*. «Дать простор индивидуальности» – стержневая идея Л. В. Занкова.

Кстати, работу по мысленному переносу обобщений могут облегчить специальные/готовые методические и дидактические опоры (структурно-логические схемы – СЛС) описания видов научного знания – понятий, явлений, законов, научных теорий и других [8; 9], которые облегчают изучение и обобщение учебной и внеучебной информации. Однако разработанные и апробированные много лет назад (например, в советской школе это 1930 – 1980 гг.), они так и не стали достоянием учебников и используются инициативно.

Однако не в этом дело. Важно то, что успехи в обучении и развитии по системе Л. В. Занкова достигались еще и работой учащихся по *осмыслению процесса учения, т. е. рефлексией*, что чрезвычайно способствует развитию и укреплению мотивации учебной деятельности. Смысл *выбора* в обучении (принцип свободного выбора) в том, что *свободный выбор* – он же и мотивированный – закрепляет и развивает мотивацию деятельности, поскольку мотив становится ее регулятором и стимулом [10]. Использование целостной совокупности принципов как ядра системы обучения давало высокий развивающий и обучающий результат. Главное, что в этих услови-

ях ученик овладевал обобщенными способами действий как общеучебными умениями и навыками, о взаимосвязи которых мы уже писали [11], умениями внутри- и межпредметного переноса, что и давало возможность осуществить прорыв в обучении.

Периодически возникающие разговоры о перегрузке школьников и учебных программ связаны именно с тем, что в учебниках не обращается внимание на организацию учебного материала: доминируют задания на описание явлений, процессов и значительно меньше заданий на объяснение и тем более на предсказание типа «что будет, если...», о чем свидетельствуют многочисленные специальные исследования или хотя бы эти [6; 12].

Обращаем особое внимание на принципы системы Л. В. Занкова, поскольку, как показывает многолетний опыт работы ЦМШ – общеобразовательной профессиональной организации, в ее деятельности находит системное отражение совокупность этих положений как ***неизбежно необходимое условие решения сложных задач двуединого характера – общего и профессионального образования (1 – 11-й классы) в сфере искусств***.

Закономерно возникает вопрос: почему же дидактическая система Л. В. Занкова не стала всеобщей для начальной школы системой обучения до настоящего времени? Этот вопрос неоднократно освещался в литературе, тем не менее при организации гимназий и прогимназий (90-е гг. XX в.) и в дальнейшем система Л. В. Занкова одна из первых была востребована в начальном звене, она и по сей день

сохраняет свое развивающее значение, являясь составной частью деятельности отдельных школ и многих учителей. Однако, действительно, в массовой школе система Л. В. Занкова не стала общепринятой: требовалась большая работа по перестройке концепции обучения, новые учебники и новая подготовка учителя с принципиально новой методической подготовкой. Этого не произошло, так как довольно скоро обнаружилась необходимость новой реформы образования не только в нашей стране, но и в мире – реформы 1980-х гг. (в нашей стране реформа общеобразовательной школы 1984 г.). Как известно, скорость обновления информации в мире нарастает с ускорением, и это, естественно, требует обновления, в первую очередь, школьного образования, на которое приходится самый длинный временной промежуток обучения, в течение которого ученик переживает несколько возрастных периодов и кризисов (а здесь необходимы педагогическое руководство, психолого-педагогическое сопровождение и поддержка обучающихся). Этот факт и экспериментальные результаты обучения по системе Л. В. Занкова сыграли определенную роль в том, что начальная ступень школьного обучения стала трехлетней.

В 70 – 80-е гг. прошлого века в стране не было тех социально-экономических и культурных условий, которые способствовали бы развитию информационных и коммуникационных технологий в школьном образовании, тех средств обучения, в частности компьютеров в их позитивном дидактическом значении, которые сти-

мулировали бы эмоциональное и интеллектуальное развитие школьников. Это означает, что школа теряла свои развивающие позиции в отношении обучающегося. Попытаемся дать научное объяснение данному факту.

2. Дидактические ориентиры к решению проблемы

Одним из следствий внедрения системы Л. В. Занкова, как было сказано, стал переход с четырехлетней начальной школы на трехлетнюю, причем из третьего класса сразу в пятый. Это мотивировали усовершенствованными программами, построенными на принципах новой системы обучения. Однако при положительных результатах экспериментальных исследований система Л. В. Занкова вступила в противоречие с дидактическими требованиями теоретического (а значит, нормативного) характера, поскольку теоретическое знание в дидактике выступает нормативным требованием в организации и осуществлении образовательного процесса. Дидактический подход предполагает следующие условия решения проблемы [4].

1. Сначала необходимо было: а) рассмотреть, как изменяется процесс обучения на теоретическом уровне его представления через призму его закономерностей; б) построить дидактическую модель этой системы, в которой выделить доминирующие принципы обучения из имеющихся и то их содержание, которое обращено к конструированию учебного материала, отбору методов обучения, сохраняя их общую систему, которая должна была

быть сориентирована на доминирующие принципы (к последним следует отнести принципы систематичности, активности и сознательности обучения, научности, направленность обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся).

2. Сохранить четвертый класс, пересмотрев его функционально-целевое и ценностное значение для сохранения систематичности и преемственности обучения между начальной и основной школой, однако разместить его в структуре основной школы (согласно принципу системы «идти вперед быстрым темпом»). (О психофизиологической стороне целесообразности четырехклассного обучения следует сказать особо. Здесь имеется корреляция между четырьмя видами ассоциаций, по Ю. А. Самарину), однако 4-й класс как замыкающий начальную школу и 4-й класс в структуре основной школы перед 5-м классом – это не одно и то же, хотя бы по той совокупности целей, которые характерны для начальной и основной школ.

Основная задача начальной школы связана, в первую очередь, с достижением элементарной/общей грамотности как основы дальнейшего обучения, несмотря на всю совокупность задач, касающихся разно- или всестороннего развития ребенка. На это указывают не только документы советской школы, но и недавно начавшаяся работа по стандартизации образования (90-е гг. XX в., ФГОС 2004, 2010 гг.). Проблема грамотности населения всегда была в поле внимания ЮНЕСКО, и сейчас она остается актуальной. На

это нацелены события культуры: поддержка русского языка как государственного, год литературы, Концепции гуманитарного и математического образования [13, с. 20] и др. Начальное образование завершается формированием элементарной научной картины мира в сознании четвероклассника, в основе которой – обобщенное знание гуманитарного, математического, естественнонаучного, художественно-эстетического содержания в виде научных идей, обобщенных способов деятельности. В условиях обучения по Л. В. Занкову ученик овладевал необходимым арсеналом общеучебного как методологического характера значительно раньше, и традиционная программа обучения была для него уровнем актуального, а не ближайшего, развития, т. е. традиционная система была тормозящей, в ней не было места ни высокому уровню трудности, ни ведущей роли теоретических знаний, и выбор не представлял собой стимулирующего познавательную деятельность значения.

Именно к освоению целей многопредметного обучения (перенос обобщенных способов деятельности в новые ситуации), которое имеет место в основной школе уже с 5-го класса, был готов ученик-«занковец», и не только этим арсеналом: сформированная активность есть предпосылка лидерских качеств, умение идти вперед быстрым темпом, т. е. оптимально распределять время, интегрируя и обобщая учебное содержание, сознательное отношение к учению, осознанность выбора – вот что было важно и тогда, и сейчас.

Одно бесспорно: именно в 4-м классе получают оформление необходимые образовательные универсалии как целостности (как это имело место уже во ФГОС-2004): элементарная научная картина мира, основные общеучебные умения и навыки (организационные, информационные, интеллектуальные, коммуникативные). В традиционной начальной школе, как показано ранее, для этого недостаточно условий (на это указывают не только специальные исследования, но и документы о ФГОСах), а вот *система Л. В. Занкова создавала для этого условия, чтобы ученик мог «прыгнуть» с имеющимся арсеналом знаний, умений, навыков, способов деятельности) в новую ступень, не «перепрыгивая» через 4-й класс, который выполнял бы адаптивную функцию для той ступени, к которой он ближе расположен структурно, т. е. для основной школы.*

Недостаточные теоретическая/дидактическая проработка вопроса и внятность дидактической модели в контексте связи традиционного и инновационного стала одной из причин, того, что породило проблемы практического характера.

3. Следствием недостаточности теоретической дидактической проработки вопроса стали трудности в разработке школьных программ и учебников в логике сохранения систематичности и преемственности между начальной и средней школой: имелись известные лакуны в содержании учебного материала (в программах и учебниках 5-го и 6-го классов), которые не просто было своевременно ликви-

дировать учащимся. И эти лакуны были связаны именно с недостаточной сформированностью общеучебных умений и навыков (в частности, таких, как целеполагание, самоконтроль, рефлексия, анализ, генерализация/выделение главного – слова, мысли; умение строить связный рассказ и др.), т. е. западала инструментальная сторона в обучении.

4. Отмеченные позиции проблемного характера делали трудновыполнимой задачу массовой подготовки учителей к обучению детей в новых условиях.

5. Наконец, возвращение 4-го класса в общую вертикаль общего среднего образования является наилучшим доказательством его необходимости (хотя здесь имели место и другие причины).

Таким образом, отсутствие теоретической/дидактической модели системы Л. В. Занкова приводило к затруднениям дидактического/нормативного характера и индивидуально-практического содержания, т. е. с дидактической точки зрения система Л. В. Занкова была эмпирической. Сказанное означает, что эмпирически построенные системы обучения или системы, построенные на иных научных основаниях (нейрофизиологических, психологических, кибернетических и др.), необходимо экспертировать на предмет их соответствия дидактическим моделям обучения. Однако опыт включения 4-го класса в структуру основной школы имеется. Мы и имеем в виду опыт ЦМШ, но к этому привели другие причины.

3. Современная образовательная профессиональная (музыкальная) организация и ее специфика как условие инновационного развития: новый ракурс системы Л. В. Занкова

Переоснащение образования в стране с развитием эпохальных инноваций – информатизации, компьютеризации и цифровых технологий, сопровождающих реформационные процессы, межкультурное сотрудничество оказало громадное влияние на раннее развитие подрастающих поколений, пришедших не только в общеобразовательную массовую школу, но и в специализированные школы – музыкальные, изобразительного искусства и др. Стало общепризнанным мнение о ризомности, клиповости мышления современных учеников, умениях даже младших школьников быстро объединяться вокруг проблемы и, используя ИКТ, самостоятельно, без помощи учителя (т. е. минуя заготовленное педагогическое объяснение) находить решение. Такие качества мышления, как быстрота, оригинальность, дивергентность, характеризующие творческое мышление, становятся распространенными. На них надо опираться, их надо использовать не эпизодически, а системно. А что же в музыкальном образовании? Его получают те же самые дети, с теми же качествами и особенностями восприятия, мышления. Однако что же еще?

Первое. Занятия музыкой (музыкальная деятельность) требуют участия обеих рук практически в равной степени. Согласованное музыкальным содержанием и им же дифференцированное движение рук (правой и левой)

требует распределенного, но «согласованного» внимания к их действиям, высочайшего уровня точности исполнения при столь же высокой степени самоконтроля, ориентировки в пространстве и времени. Музыкант как никто другой находится в постоянном диалоге с самим собой. В этих условиях музыкальное образование максимально развивает и правое, и левое полушария головного мозга работой со специальными знаками (чтением музыкального/нотного текста, его исполнением – специфическими операциями и действиями), имеющими значение не только для музыкальной/профессиональной деятельности, но и общеобразовательное значение, существенно облегчая запоминание необходимой информации. Здесь предметное тесно переплетается с метапредметным (как управляющим основной деятельностью).

Умственные действия со специальными знаками (нотным текстом) универсальны, формой их выражения являются общеучебные умения и навыки, им специально учат, они занимают центральное место в содержании ФГОС 1-го и 2-го поколений (см. «Метапредметные результаты», а также п.18.2.1 «Программа развития универсальных учебных действий (программа формирования общеучебных умений и навыков» ФГОС 2010 г.). К ним относятся: организационные/ рефлексивные умения (базовые в структуре деятельности); информационные умения (ориентировочные), интеллектуальные (собственно технологические, инструментальные) умения; коммуникативные (показательные) умения [5; 6]. Таким образом, музыкальная дея-

тельность решает «двойную» задачу: обеспечивает специальное/профессиональное и общее развитие обучающегося, «экономя» на ресурсах личности, т. е. без дополнительных учебных и личностных затрат. **Важнейшим моментом является тот факт, что в этих условиях гармонично, своевременно и целостно формируется организационная культура личности – психологическая основа любой деятельности.** К началу обучения в основной школе (4 – 9-й классы) выпускник начальной ступени ЦМШ оказывается **внутренне подготовленным** личным опытом использования организационной культуры при изучении общеобразовательных и профессиональных предметов. Это сохраняет здоровье, эмоционально-чувственную сферу, интеллектуально обогащает ребенка в условиях смены видов деятельности регулярно, в течение дня, недели, всех лет обучения, так как *сознательно формируется системная связь специальных и общеучебных умений.*

Второе. В этих условиях (трехлетняя начальная школа) общеобразовательная подготовка никак не может по своей продуктивности отставать от профессиональной, когда общие способы интеллектуальной деятельности (те же общеучебные умения), операции обобщения, анализа, синтеза уже «заточены» на определенной динамике: специальное/профессиональное обучение помогает решать общеобразовательные задачи, существенно облегчая учащимся их достижение. Мысль не новая, если учесть вывод Б. М. Теплова – известного специалиста в области психологии музы-

кальных способностей – о развивающей роли музыкальной среды, тесной связи музыкальных способностей и способности к обучению [3]. Между ними имеется глубокая связь, и применение соответствующих образовательных технологий (которых в настоящее время достаточно много разработано) может эту связь поддерживать.

Учитывая, что в ЦМШ сложившаяся и успешно действующая общеобразовательная профессиональная система обучения при наличии начальной ступени (1 – 3-й классы) в течение почти полувека зарекомендовала себя как устойчивая, необходимо серьезнейшим образом принять этот факт во внимание. Что значит «устойчивая»?

Согласно последним исследованиям в области устойчивости систем система является устойчивой, если имеется возможность точной ее копии при некотором изменении составляющих элементов [7]. Но трехклассная структура начальной школы в ЦМШ при Московской консерватории им. П. И. Чайковского изменялась в соответствии с теми изменениями, которые были целесообразны в условиях государственных реформ и внутренних обстоятельств и детерминант – целей, содержания, направлений и др. При этом результаты обучения всегда отличались высоким качеством, свидетельством этого являются итоговые оценки, творческие успехи, трудоустройство и успешная профессиональная деятельность ее выпускников, имена известных пианистов, скрипачей, виолончелистов и т. д.

Таким образом, сохранение 4-го класса в школьной вертикали общеобразовательной профессиональной ор-

ганизации, но перевод его в более высокую степень обучения, выполняют адаптивную функцию для учащихся при переходе из одной ступени обучения в другую, сохраняя сложившуюся гармонию (согласованность общеобразовательного, профессионального, личностного и социального) в развитии ребенка, учитывая и тот факт, что на успешную социализацию детей влияют и конкурсы, и презентации, имеющие обязательный и массовый характер в подобных организациях. В этих условиях сохранение традиционной структуры обучения или исключение 4-го класса из школьной вертикали становятся тормозом личностно-профессионального развития будущего специалиста, поскольку содержание образования (дидактический фактор) вступает в противоречие с зоной ближайшего развития ученика (психологический фактор), не давая должного результата от финансово-экономических затрат.

Собственно говоря, современная структура ЦМШ при Московской консерватории им. П. И. Чайковского или другой общеобразовательной профессиональной организации является некоторым аналогом структуры российских лицеев XIX в., которые впервые явили миру особую форму интеграции начального, среднего и высшего образования (общеобразовательного и профессионального содержания), осуществив прорыв в «сумерках российского просвещения» и поставив Россию к концу века вровень с просвещенной Западной Европой [4]. Этот пример говорит в пользу устойчивости, возможно, универсальности структуры общеобразовательных профессиональных орга-

низаций в сфере искусств, где основу оптимально выстроенной стратегии учебного процесса должны составлять принципы дидактической системы обучения на высоком уровне трудности **или аналогичные им.**

Третье. Важное условие успешности общеобразовательных профессиональных организаций заключается в возможности *осуществлять индивидуальный подход на уроке к каждому ученику в силу существенно меньшей наполняемости классов (15 – 18 человек).* Естественная внутrigрупповая организация учащихся, обусловленная формирующейся от класса к классу музыкальной избирательностью в соответствии с интересами детей, стремлением каждого быть лучшим в овладении специальностью (например, ориентация на высококвалифицированные кадры ЦМШ, близость консерватории), является органичным стимулом в обучении, воспитании, развитии, профессиональной подготовке.

Однако самое главное, что дает позитивный импульс инновационной дидактической системе Л. В. Занкова, – это новая позиция 4-го класса. Известно, что одним из следствий реализации дидактической системы обучения на высоком уровне трудности стало упразднение 4-го класса из начальной школы при сохранении основной ступени, которая начинается с 5-го класса. Мыслилось, что новая система обучения выстроена таким образом, чтобы не нарушать преемственности между начальной и основной школами. Однако проблемы оставались для многих обучавшихся в системе начальной школы-трехлетки при переходе в

5-й класс. Было очевидным, что 4-й класс необходим в силу ряда причин и прежде всего потому, что мировоззренческая направленность содержания образования была необходимым и доступным условием для учащихся 10-летнего возраста, когда образуются базовые устойчивые межсистемные ассоциации широкого межпредметного характера, с одной стороны, и в то же время учащиеся сознательно овладевают совокупностью общеучебных умений и навыков как образовательными универсалиями – с другой, что является предпосылкой методологического характера, обуславливающей формирование научной картины мира, нравственных убеждений и целостного опыта эмоционально-ценностного отношения четвероклассников к людям, миру, себе. Но в системе Л. В. Занкова 4-му классу места не было.

Решением вопроса в этой ситуации можно считать изменение места 4-го класса в структуре общего среднего образования, а именно перенос его в подструктуру основной школы. Следует согласиться: положение 4-го класса в структуре начальной школы или в структуре основной школы разное, хотя бы потому, что в первом случае 4-й класс функционирует в рамках целей начального образования, которые существенно мельче, чем цели основной школы, в русле которых и функционирует 4-й класс: инновационное положение 4-го класса разгружает начальную школу, работающую в новых условиях, и в то же время 4-й класс является адаптивным для учащихся, находясь в новых условиях, как бы ближе к 5-му классу, чем раньше опять-таки в силу общего це-

ле-ценностного русла основной школы. Таким образом, естественно решается проблема преемственности между ступенями обучения начальной и основной/средней школ. При этом большое значение имеет и психологический фактор: сохраняется межклассная вертикальная линейка непрерывности и систематичности образования.

Таким образом, интенсивный характер обучения в общеобразовательной (с 1-го по 11-й классы) профессиональной организации в системе непрерывного образования, основанный на полноте и взаимосвязи в использовании гуманитарных ресурсов ученика – физического, психического, нейропсихологического, деятельностно-практического – естественным образом требует интенсификации дидактического процесса, способствуя тем самым общему, психоэмоциональному и интеллектуальному развитию, овладению профессией, самоактуализации и социализации ученика.

Однако для успешного решения проблем школьного образования необходимыми условиями являются: 1) их теоретическая дидактическая проработка; 2) дидактическое обоснование (концепция или теория), завершающееся построением дидактической модели, включая законы, закономерности и принципы обучения как ее ядро; 3) построение системы обучения (дидактической системы). Совокупность этих позиций отражает взаимосвязь теоретической и конструктивно-технической функций дидактики как необходимое условие предупреждения ситуаций риска в обучении и развитии обучающихся.

Литература

1. Перечень поручений по итогам совместного заседания Государственного совета и Совета при Президенте по культуре и искусству», подписанный В. В. Путиным 22 января 2015 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/47511> (дата обращения: 09.09.2015).
2. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1976. 176 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : избранные тр. В 2 т. Т. 1. М., 1985. С. 42 – 222.
4. Перминова Л. М. Взаимосвязь теоретической и конструктивно-технической функций дидактики в теории и практике обучения // Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М., 2015. С. 107 – 121.
5. Она же. Формирование общих учебных умений и навыков у учащихся как условие повышения качества общего образования : метод. пособие. – СПб. : АППО, 2006. 64 с.
6. Николаева Л. Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 16 с.
7. Славин Б. Б. Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной сущности человека. М., 2014. 316 с.
8. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1978. 128 с.
9. Перминова Л.М . Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979. 17 с.
10. Жукова Н. А. Организационно-педагогические условия формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 24 с.
11. Перминова Л. М. Дидактические условия взаимосвязи образовательных стандартов первого и второго поколений // Школьные технологии. 2010. № 3. С. 3 – 9.
12. Мартемьянова Т. Ю. Логико-дидактический подход к конструированию школьного учебника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 24 с.
13. Общее образование в России (приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России»). Т. 4. М. : Центр стратегического партнерства. 2015. 437 с.

L. M. Perminova

**A NEW PERSPECTIVE OF L.V. ZANKOV'S DIDACTIC SYSTEM
DEVELOPMENT (BY EXAMPLE OF MUSIC EDUCATION PROFESSIONAL
ORGANIZATIONS)**

The article is devoted to innovation, which sociologists associate with "reflexive modernization", – the L. V. Zankov's didactic system. Its innovativeness in the looming stagnation of social institutions, including education, was a request for the ability to overcome situations of risk in the development of Russian schools. However, the contradictions of theoretical and practical nature became the obstacle to innovative update of the school. The need for innovative development of the educational professional organizations, modern didactic design allow to solve a number of methodological, theoretical and practical issues related to the application of the L. V. Zankov's system.

Key words: *L. V. Zankov's didactic system; theoretical and constructive-technical functions of didactics; educational professional organization; innovation, didactic model.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

К. В. Дрозд

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СРЕДСТВАМИ РЕТРОИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ*

Статья обращена к проблемам воспитания современной молодежи. Представлен теоретический анализ проблемы развития у учащихся способности к жизненному самоопределению, раскрыта педагогическая сущность данного понятия, а также описан практический опыт применения ретроинновации в воспитании учащейся молодежи школы и вуза как средства развития способности личности к жизненному самоопределению в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

Ключевые слова: воспитание, жизненное самоопределение, ретроинновация, воспитательное пространство школа-вуз.

Исследования жизненного самоопределения личности в современности определяется состоянием современной образовательной практики, осуществляемой в рамках перехода к новым стандартам общего и высшего профессионального образования, а также тем, что современные реалии требуют кардинального переосмысления научных основ и практико-ориентированных подходов к воспитанию.

Сегодня под воспитанием понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределе-

нию, содействие процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач. Общие задачи и принципы воспитания средствами образования представлены в федеральных государственных образовательных стандартах, в которых воспитательная деятельность рассматривается как компонента педагогического процесса в каждом общеобразовательном учреждении.

Важно отметить, что эта точка зрения не признает возрастных ограничений и распространяется в равной степени на дошкольника, младшего школьника, подростка, юношу, взрос-

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект № 13-06-00513).

лого человека. Постановка вопроса о целостном жизненном самоопределении человека (О. С. Газман) открывает возможности исследования феномена самоопределения как совокупности ситуативного, социального, культурного, экзистенциального смысловых пространств самоопределения [3].

Проблема жизненного самоопределения личности глубоко и подробно рассматривается в гуманитарных науках. Философские представления о сущности и феномене самоопределения личности раскрыты в работах М. М. Бахтина, Г. С. Батищева, М. Хайдеггера. М. М. Бахтин считает, что в процессе постижения мира человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает самоопределение [1].

Самоопределение личности – это абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестких нормативных решений. Самоопределиться, т. е. определить свое место в жизни, обществе, осознать свои общественные, национальные интересы.

Самоопределение – это сложный процесс развития личности. Структурными компонентами самоопределения являются жизненное, личностное и профессиональное самоопределение. Все эти компоненты постоянно взаимодействуют. Одно предшествует другому, а чаще всего они происходят одновременно. Жизненное самоопределение лежит в основе других и начинается с самого себя. Как считает Н. С. Пряжников, жизненное само-

определение, – это выбор того или иного образа жизни человека [6].

По мнению И. Ф. Исаева, жизненное самоопределение – это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализации себя на основе этого самоопределения [5]. На пороге вступления в самостоятельную жизнь перед молодым человеком встают фундаментальные задачи жизненного самоопределения. Юношу и девушку волнуют серьезные вопросы: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком? и многие другие. Юноша (девушка) стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору. Т. Н. Сапожникова определяет «жизненное самоопределение» как «свободный выбор человеком смысла собственной жизни и ее перспектив на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий» [7].

Важнейшие аспекты жизненного самоопределения – нравственный, гражданский, эстетический, профессиональный – нашли свое отражение в

работах многих ученых (К. В. Дрозд, О. П. Леванова, С. В. Скутнева, А. Е. Воробьева, Н. С. Пряжников, Н. А. Гришакова, С. Н. Чистякова, Е. В. Филатова и др.). Исследователи описали различные педагогические средства по развитию у учащихся способности к жизненному самоопределению.

Сегодня все больше принято говорить и писать об инновациях в образовании как эффективных воспитательных средствах, при этом забывают о феномене ретроинновации, которая как уникальный педагогический ресурс делает данную категорию необходимой для современного общества и прежде всего для самого человека, его развития и социализации.

М. В. Богуславский подчеркивает, что само понятие «ретроинновация» не имеет негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, при котором в современное образование после определенного исторического перерыва возвращаются уже ранее присутствовавшие в нем феномены [2].

Применительно к воспитанию ретроинновация означает введение в практику на новом модифицированном уровне ранее применявшегося в воспитании феномена. Такой ретроинновацией для решения задачи развития у учащихся способности к жизненному самоопределению, на наш взгляд, может выступить разновозрастный сбор лидеров учащейся молодежи.

На настоящий момент в различных образовательных учреждениях силами школьного или студенческого

самоуправления реализуется традиционно ряд различных воспитательных дел, например: Праздник знаний, День учителя, День самоуправления, День здоровья, Вахта памяти, осенне-весенние балы, Новогодний праздник, спортивные праздники, Дни науки и искусства, тематические творческие конкурсы, масленичные гуляния, ярмарки, волонтерские акции, тематические флешмобы и другие воспитательные события.

Особое место в системе воспитательных дел ученических команд самоуправления занимает сбор. Несмотря на солидный возраст, это одна из тех ретроинноваций, которая не демонстрирует признаков старения. Напротив, каждый год мы открываем ее новые возможности в формировании гуманистического мировоззрения личности.

Сбор – временная разновозрастная (детско-молодежно-взрослая) община, живущая в интенсивном режиме коллективно-творческой деятельности на благо общества и человека, наследующая обычаи и традиции коммунаров и «орлят», претворяющая в действительность ценности добра, чести, справедливости [8; 52 – 62].

На наш взгляд, целесообразно в течение года проводить три сбора: школьный в октябре и апреле и выездной сбор в мае.

На сборах представлены следующие возрастные группы:

- 1) юные сборовцы – учащиеся 7 – 8-х классов;
- 2) старшие сборовцы – учащиеся 9 – 11-х классов;
- 3) сборовцы-«старики» – студенты вуза, участники педагогического от-

ряда вуза, выпускники школы, молодые учителя;

4) сборовцы-педагоги – педагоги школы, преподаватели вуза, образующие особый педагогический отряд.

Сбор влияет на развитие способности личности к жизненному самоопределению через [8]:

– жизнедеятельность разновозрастных отрядов, групп, которые формируются примерно за месяц до сбора и в течение этого времени интенсивно готовятся к его проведению;

– общие коллективно-творческие дела сбора, в которых участвуют разновозрастные отряды (главное философское дело, главное творческое дело, спор-клубы, творческие лаборатории, спортивные игры и т. д.);

– соблюдение всеми участниками сбора его законов, обычаев и традиций (Закон круга, Закон доброты, Закон точности, Закон песни, Закон творчества, Закон демократического самоуправления);

– знаково-символическую среду (у сбора свои символы и атрибуты, свои песни);

– многообразие ролей, в которых может себя попробовать участник сбора (идейный вдохновитель, режиссер, сценарист, актер, организатор, специалист, активный зритель, дежурный командир отряда, игротехник и т. д.);

– постоянную рефлекссию событий и отношений на сборе (формы рефлексии – отрядные и групповые «свечки», общие сборовские «круги», обсуждения и дискуссии по итогам конкретного дела, творческие отчеты);

– институты сборовского самоуправления (Большой совет, в котором принимают участие все сборовцы

и который гласно и открыто на основе демократических процедур принимает решения по важнейшим вопросам, осуществляет стратегическое планирование, подводит итоги и дает оценку деятельности всего объединения, сборовских отрядов и ответственных лиц; Малый совет, в который входят игротехники и дежурные командиры отрядов, представители отрядов «стариков» и педагогов; советы отрядов).

Разновозрастной сбор не имеет какой-либо утилитарной прагматической цели. Это самостоятельная духовная ценность, разделяемая общностью детей, молодежи и взрослых, попытка построить мир высоких человеческих отношений. Сбор – это проект лучшего будущего, осуществляемый на социальной и духовной почве России.

В ходе проведения сборов активно применяются технологии организации педагогического события и поддержки смыслового поиска учащихся, поддержки жизненного самоопределения подростков и юношества. Принципиальное отличие педагогической поддержки от других стратегий педагогической деятельности состоит в том, что «проблема обозначается и в целом решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого» [3].

Однако, завершившись в действительности, данный процесс находит продолжение в сознании участников сбора. Покидая реальный процесс взаимодействия с различными людьми, личность уносит с собой попытку самостоятельного воспроизведения опыта уже в иных обстоятельствах собственной жизни. Теперь личность спо-

собна к самоопределению, ибо освоила его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлексию) и средства (текст, событийную общность, позицию ответственного взрослого).

Вероятность овладения личностью способностью к самоопределению возрастает, если описанная модель позиционного взаимодействия неоднократно воспроизводится в различных педагогических событиях, проектируемых на основе указанных типов культурных текстов в определенных педагогических условиях. Одним из подобных педагогических условий является воспитательное пространство школа-вуз [4].

Воспитательное пространство школа-вуз представляет собой динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, способных обеспечить развитие личности. Воспитательное пространство школа-вуз содержит следующие основные параметры:

- цели, разделяемые участниками процесса создания ВП;
- ценности, составляющие основу содержания воспитательной деятельности;
- единую педагогическую концепцию, ориентированную на приоритеты гуманистического воспитания;
- гибкую структуру пространства;
- событийность пространства;
- диалоговый режим взаимодействия субъектов;
- разветвленную систему отношений между компонентами и субъектами пространства.

С целью создания наиболее благоприятных педагогических условий для развития у учащихся способности к жизненному самоопределению на протяжении многих лет в условиях воспитательного пространства МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира и Педагогического института ВлГУ проводятся сборы лидеров. Наиболее интересными за последнее время стали такие тематические сборы, как «Пятнашка-ВлГУ» – «Про нас», «Молодым быть модно!», «Креативные лаборатории», «Эвентум+Пятнашка». Основными задачами сборов лидеров являются:

- развитие способности личности к жизненному самоопределению, социально-личностных качеств субъектов воспитательного пространства школа-вуз;
- активизация межличностного общения субъектов образовательного процесса;
- формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к воспитательным традициям школы и вуза.

Приведем пример сборов для учащейся молодежи «Моя Россия – моя страна», посвященных Дню народного единства. Их актуальность определяется характером взаимодействия молодежи с окружающим миром, тем, как личность воспринимает окружающую среду, преобразует или создает в соответствии со своим замыслом и представлениями. Цель данных сборов – создание условий для развития гражданского самоопределения молодежи.

Задачи сборов:

- сохранение и приумножение духовно-нравственных, культурных традиций Российского государства;

– укрепление духовного единства многонационального российского народа, чувства патриотизма и национальной гордости;

– реализация гражданской позиции в общении и социально значимой деятельности;

– развитие ценностно-смыслового и эмоционального отношения молодежи к своей этнической принадлежности.

Реализация данных сборов разворачивается в логике трех основных этапов: подготовительного, интерактивного и итогового.

Подготовительный этап. В ходе данного этапа осуществляется формирование группы организационного совета сборов и руководителей интерактивных площадок, разработка методических рекомендаций по организации интерактивных площадок, проводится инструктаж игротехников, подготовка ресурсной (материально-технической) базы, устанавливаются контакты с социальными партнерами.

В качестве участников сборов «Моя Россия – моя страна» стали лидеры школы из 9 – 11-х классов, студенты вуза, педагоги школы и преподаватели университета. Всего участвовало порядка двухсот человек. Реализация сборов осуществлялась через функционирование 10 творческих интерактивных площадок. Каждая площадка организовывалась в соответствии с выбранным тематическим направлением и имела свою отличительную по форме специфику. Совет организаторов сборов выбирал методы воспитательной деятельности, способствующие наиболее эффективному решению задач, связанных с форми-

рованием патриотического сознания, ценностного отношения к государственности, развития активной гражданской позиции и поликультурного восприятия реальности в современной педагогической практике. Сама форма организации сборов обладает рядом существенных преимуществ: она предусматривает наличие выбора деятельности участниками, отличается вариативностью видов деятельности.

Интерактивный этап. День работы сборов начинался с установочного общего круга участников. После стартового информационного круга все участники сборов в течение трех астрономических часов одновременно в соответствии с индивидуальным выбором посещали 10 интерактивных площадок. Регулирование потоков участников осуществляли определенные гиды из числа организаторов. Работали такие площадки, как:

– «Публичная лекция». Приблизительные тематики лекций: «Современный русский язык», «Культурные традиции многонациональной России», «Поддержка талантливой молодежи в России», «День народного единства и Владимирская земля», «Геральдические символы Владимирского края»;

– «Россия в ремеслах». Освоение участниками отдельных элементов декоративно-прикладного искусства народов России, изготовление сувениров;

– «Музей одной вещи» – виртуальная экспозиция различных музеев России.

– «Бирюльки» – игровой тренинг, вовлечение участников в игры народов России;

– «Ерундель» – клуб языковых игр;

– «Фокус» – ателье моментальной костюмированной старинной русской фотографии, освоение участниками изготовления фотографии по технологии «амбротипия»;

– «Знатоки» – индивидуальная интеллектуальная викторина о России, Владимирском крае (вопросы по истории, культуре, религии, географии, политике, экономике);

– «Говори, страна!» – видеозапись с последующей трансляцией выступлений участников на тему «Моя страна – это...»;

– Пресс-центр «Новости, которые делаем мы!». Создание экспресс-газеты на основе ответов участников на вопросы: Что я хочу сделать для России? Что я уже сделал для России?

– «Дома России» – интерактивная комната знакомства с элементами национального быта народов России.

В ходе работы интерактивных площадок проводился мониторинг количественных и качественных показателей развития гражданского самоопределения молодежи. Перемещение участников по площадкам осуществлялось в соответствии с их выбором, на основе групповых маршрутных листов. Итоговый сбор участников интерактивного дня сборов представлял собой коллективную рефлексию (общий танец и песня, творческие отчеты групп).

На итоговом этапе осуществлялся сбор аналитических материалов, обработка диагностических данных, подготовка отчетной документации, освещение итогов работы сборов в СМИ и интернет-пространстве.

В ходе подведения итогов был выявлен факт того, что сбор был проведен на высоком организационном и творческом уровне. Командиры групп прекрасно справились с работой, получили опыт организаторской и творческой деятельности, проявили себя лидерами. Сбор доказал необходимость и результативность разновозрастного общения. Активно участвовали в подготовке и проведении сбора классные руководители и учителя-предметники.

На итоговом анализе сбора участники отмечали, что были удачные темы главных дел сбора, как положительное – увеличение количества экспромтов, качественный разговор на групповых "свечках", а также теплую дружескую атмосферу на сборе. Отмечали как главную ценность и значение сбора открытие людей, стиль отношений, который сформировался в процессе подготовки и проведения сборов. Особая ценность сбора – опыт командирства и «стариков», которые вместе с педагогами являются носителями и хранителями традиций сбора.

Положительными результатами сборов стали показатели личностного роста школьников и студентов (позитивное самоопределение в отношении ценностей практического гуманизма), формирование гуманистических мировоззренческих установок и черт позитивной российской идентичности, освоение педагогами и студентами способов педагогической поддержки жизненного самоопределения, технологий организации педагогического события, способов развития профессиональных и социально-личностных компетенций.

Таким образом, внедрение в педагогическую практику ретроинноваций в воспитании позволяет выйти на новое качество образования, которое обеспечивает формирование и непрерывное развитие у всех субъектов образовательного процесса готовности и способности к жизненному самоопределению, способности ориентироваться в особенностях современного общества, самостоятельно делать ответственный выбор, выстраивать свою

линию жизни, наполнять свою жизнь созидательным и гуманистическим содержанием.

На наш взгляд, задачи педагогического обеспечения развития способности личности к жизненному самоопределению разнообразными средствами воспитательных инноваций и ретроинноваций должны носить системный характер, так как обращены и к студенту вуза – будущему педагогу, и к работающему педагогу, и к школьнику.

Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Человек в мире слова. М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. С. 22 – 66.
2. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5 – 11. URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 10.09.2015).
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 296 с.
4. Дрозд К. В. Моделирование воспитательного пространства школа – вуз. Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст. / под общ. ред. канд. психол. наук проф. И. В. Плаксиной. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. С. 158 – 167.
5. Исаев И. Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность. Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. 268 с.
6. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во Москов. психолого-социального ин-та ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. 400 с.
7. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников в деятельности детско-юношеских общественных организаций // Междун. науч.-практ. конф. «Детское движение как социокультурный и педагогический феномен». Ростов н/Д. : Печатная лавка, 2009. С. 139 – 143.
8. Школа воспитания: 825-й маршрут / под ред. В. А. Караковского, Д. В. Григорьева, Е. И. Соколовой. М. : Пед. общество России, 2004. 416 с.

K. V. Drozd

**THE DEVELOPMENT OF PUPILS' ABILITIES
TO THE LIFE DETERMINATION BY MEANS OF RETROINNOVATION
IN UPBRINGING**

The article addresses the problems of modern youths' upbringing. It presents the theoretical analysis of the problem of development of pupils' ability to self-determination, disclosed pedagogical nature of this concept and describes the practical experience of applying retro-innovation in the upbringing of the school and university students as a means of developing the ability of the individual to life-determination within the conditions of upbringing space of school-University.

Key words: upbringing education, life-determination, retro-innovation, upbringing school-University space.

УДК 37.013.43

А. Д. Жарков

**ВОСПИТАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ – АКТУАЛЬНАЯ
ЗАДАЧА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Статья посвящена исследованию актуальной задачи социально-культурной деятельности – воспитанию мировоззрения личности. Мировоззрение личности представляет собой особую организацию сознания, которая выполняет функцию духовно-практического устройства и переустройства всего миропорядка, участвует в достижении коренных целей и смысла человеческого существования. Сознание определяет регуляцию практической деятельности. Мировоззрение личности в социально-культурной деятельности предстает непрерывно формирующимся и меняющимся, но всегда сохраняющим свою адекватность процессом, происходящим в мире.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, воспитание мировоззрения, личность.

У каждой личности есть свое представление о мире, своем месте в нем, смысле бытия и профессиональной деятельности. Совокупность взглядов и отношений к действительности и определяет понятие «мировоззрение личности».

В науке выделяют три группы определений «мировоззрения личности». Первую отождествляют с философской, вторая включает все содержание общественного сознания, при этом философия остается ядром мировоззрения, и третья группа занимает промежуточное положение.

Воспитанием мировоззрения личности занимаются представители различных наук, отсюда определения его содержания весьма разнообразны. Большинство авторов придерживаются позиции, согласно которой мировоззрение личности следует рассматривать как психологическое образование, обеспечивающее ее деятельностный характер (М. Н. Алексеев, Н. А. Менчинская, В. Момов, Э. И. Моносзон, Р. Ф. Рогова и др.).

В педагогической литературе под воспитанием мировоззрения личности понимают процесс, в котором личность уверена в правоте своих взглядов, принципов, идеалов, предполагающую их действенную реализацию на основе сложившегося сознания.

В психологии мировоззрение связывают с мотивационной сферой личности, которая традиционно определяется как «система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами» [7, с. 104]. Отмечается, что мировоззрение – это осознанные мотивы, а их наличие предполагает высокий уровень активности личности [8, с. 375].

Однако в психологической литературе представлена и другая позиция относительно природы мировоззрения, сторонники которой указывают на неправомерность отождествления исследуемого понятия с понятиями мотива и установки [4, с. 133 – 143]. Эта группа авторов предпочитает рассматривать мировоззрение как особые знания, суждения, мнения, которые связаны с глубоким признанием и переживанием их истинности, бесспорной убедительности.

При единстве определений понятия «мировоззрение личности» в педагогической и психологической литературе, все же можно отчетливо проследить инвариант, позволяющий рассматривать «мировоззрение личности» как «органическое единство», «сплав» трех основных компонентов: знания как основы принятия решений; позитивного личного отношения к этому знанию; потребности поступать в соответствии с имеющимися знаниями, что и есть сознание.

Термин «сознание» введен в русский язык Н. М. Карамзиным как калька с латинского *conscientia*, которое и означает сознание. Сознание – это знание, построенное на основе использования языка и существующее в знаковой форме. Следовательно, для того чтобы что-то ясно осознать, необходимо это что-то представить в той знаковой форме, которой обладает данный субъект. Отсюда следует, что полное понимание, осознание какого-то явления наступает только тогда, когда отражаемые отношения выражаются в словесной форме. Это хорошо представлено в известном феномене – «когда кому-нибудь что-нибудь объясняешь, и сам начинаешь лучше это понимать» [10, с. 99].

Знание об основных компонентах структуры мира, общества служит основой переработки информации о всех других социальных и природных связях и отношениях.

Интересный подход осуществил И. Я. Лернер [5], выделив ряд положений, и через них раскрыв структуру мировоззрения личности. Знания, убеждения, идейная убежденность, личностные ценности, принципы и идеалы, их соотнесение между собой

опираются на особенности функции, которые они выполняют в структуре мировоззрения.

Представляет интерес и попытка некоторых ученых соотнести понятие «мировоззрение личности» с другими регуляторами деятельности: знаниями, взглядами, чувствами, эмоциями, привычками, которые не только не исключают, но и предполагают произвольную регуляцию поведения личности.

Попытки выделить педагогическое содержание понятия «мировоззрение личности», предложенные во многих вариантах, осуществлялись без должного учета требований, которые предъявляются к научным теоретическим понятиям. В результате называемые в литературе рабочие признаки понятия «мировоззрение личности» носят описательный характер, слабо выражают особенности той психической деятельности, продуктом которой оно является. Так, при выделении в качестве базового компонента «мировоззрение личности» прочных собственных взглядов не удастся четко и однозначно сформулировать рабочие признаки этих понятий. Ведь недостаточно просто говорить о знаниях. Надо выяснить, чем они являются для личности, в какой функции выступают, в каких жизненных ситуациях личность прибегает к ним, в какой мере уверена в этих знаниях как регуляторах своего поведения в условиях свободного времени.

Как правило, исследователи пытаются преодолеть эту трудность путем выделения другого признака мировоззрения – особого личностного отношения к знанию, используя при этом разные термины: «твердая уве-

ренность в истинности знаний», «вера в истинность знания» и др. Поэтому наиболее точным представляется определение «мировоззрение личности» как система взглядов на мир в целом, на отношение к человеку, обществу, природе, самому себе; основная форма направленности личности. «Мировоззрение личности как целостное представление о природе, обществе, человеке находит выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе мировоззрения личности лежит миропонимание, т. е. совокупность определенных знаний о мире. Эти знания и представления относятся не только к настоящему, но и к прошлому, и к ожидаемому будущему. Они скрепляют в единое целое духовный мир людей. На основе таких знаний, представлений возникали, формировались и развивались традиции во всех сферах человеческой деятельности» [9, с. 316].

С педагогической точки зрения, мировоззрение есть совокупность отношений личности к миру, себе, коллективу, вещам и т. д. Отношение – фундаментальная категория, которая охватывает все стороны жизни личности. Социально-культурная деятельность обеспечивает оптимальные условия для воспитания мировоззрения личности, для функционирования мировоззрения; в условиях досуга необходима уверенность в том, что такое истинное знание (оценка, норма) может помочь в решении сложных жизненных проблем, может служить педагогическим регулятором отношения личности к определенному слою явлений, событий, фактов и поведения людей.

В структуре социально-культурной деятельности, наряду с функцией побуждения и направления деятельности, мотивы (смыслообразующие) могут придавать деятельности, ее объектам и условиям тот или иной субъективный личностный смысл. Здесь же мировоззрение личности помимо отмеченных функций способно служить основой, критерием, эталоном при выполнении актов ценностного выбора (мотивов, целей, поступков). На такую их способность уже указывалось в литературе [6, с. 13 – 143]. Присущая мировоззрению когнитивная функция служит в условиях социально-культурной деятельности отбору и оценке тех знаний, с помощью которых и «работает» механизм социально-культурной ориентировки. Эти соображения о роли мировоззрения в механизме социально-культурной деятельности заслуживают самого серьезного внимания и могут учитываться при построении понятийного аппарата при исследовании любой проблемы в рамках дисциплины «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», что свидетельствует о больших возможностях исследователей и о характере функций мировоззрения и мотива, которые они выполняют в структуре способа социально-культурной деятельности. Построение поведенческого акта в условиях социально-культурной деятельности происходит на основе выбора предпочтения, сознательно отдаваемого одному мотиву перед другим. При этом следует учитывать, что такой процесс характерен для разумной, свободной, а не импульсивно действующей личности, а самый процесс есть не столько

расчет объективных вариантов, сколько взвешивание и борьба мотивов [2, с. 105].

Поскольку в основе борьбы мотивов лежит «конфликт моральной потребности и социально-культурной нормы», в педагогических исследованиях по социально-культурной деятельности термин «борьба мотивов» употребляется как синоним таких выражений, как: «действие противоположных (мотивационных) тенденций», «конфликт стремлений, желаний», «антагонистические отношения между побуждениями». Ввела эти термины Л. И. Божович преимущественно для педагогической психологии, используя их, когда речь шла о «опосредованных потребностях» и «намерениях» или когда осознавалось различие между потребностью действовать по намерению и некоторой вновь возникающей сильно действующей потребностью. Здесь-то, по ее мнению, и возникает борьба, «конфликт между стремлением выполнить намерение и непосредственным желанием уклониться от его выполнения» [1, с. 37].

Общим здесь является наличие ситуации, характеризующейся как «действие противоположных (мотивационных) тенденций», как «антагонистические отношения между побуждениями».

Конфликтная ситуация зависит от выбора личностью в качестве ведущего смыслообразующего одного из двух или нескольких конкурирующих между собой мотивов личности. Умение личности принимать или отвергать мотивы принято рассматривать как характеристику ее активности в организации своей деятельности. Су-

щественно, что ситуацию борьбы мотивов, механизм выхода из такой конфликтной ситуации принято связывать с уровнем развития волевых процессов [3, с. 48 – 49]. Многие авторы выделяют в структуре мировоззрения и волевой компонент [11]. Однако методика такого выбора, ведущего к принятию или непринятию того или другого мотива, пока изучена недостаточно.

На наш взгляд, в структуре социально-культурной деятельности механизм, обеспечивающий выбор из двух (нескольких) конкурирующих между собой мотивов одного главного, наряду с такими средствами регуляции, как смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации, установки, является надситуативным и способным включать в акты внутреннего выбора в качестве эталонов систему личностных ценностей. Но основу процесса в учреждениях социально-культурного и культурно-досугового типа составляют «соотношение мотивов» (А. Н. Леонтьев), «конфликтный личностный смысл» (В. В. Столин). Вместе с тем они должны быть связаны и с механизмом «значащих» переживаний. В случае отказа следовать в актах внутреннего выбора (мотивов, целей, поступков) собственным эталонам, идеалам, принципам личность под воздействием внутренних санкций может испытывать состояние дискомфорта. Напротив, в случае их реализации субъект будет переживать состояние внутреннего комфорта, удовлетворенности [12, с. 144].

Следовательно, цель «мировоззрения личности» – реализовать определенные личностные ценности – и мо-

жет выступать в качестве эталона, способного служить критерием при сравнении между собой конфликтующих мотивов (целей, средств их достижения).

Мотив, основанный на вере, глубоким убеждении, в качестве действующего, ведущего, одновременно наделяется соответствующим личностным смыслом в зависимости от ранга, который данное мировоззрение личность ценит выше в иерархии личностных ценностей.

В то время как организующая функция мотива направлена на выбор соответствующего ему поступка, продуктом аналогичной функции, выполняемой мировоззрением, является выбор самого мотива, принятие того мотива, который отвечает личностным ценностям. Выделенный при участии мировоззрения мотив и будет затем выступать в качестве ведущего и смыслообразующего начала формирования деятельности, определяющей характер поступка, соответствующего данному мотиву.

В социально-культурной деятельности несмотря на тесную взаимосвязь понятия «мировоззрение», «потребность», «цель», «мотив» и «установка» личности выполняют в структуре социально-культурной деятельности побудительные импульсы.

В этой связи считаем особо важным отметить, что в первой мотивирующей своей функции мировоззрение наиболее отчетливо проявляется в содержательном, гносеологическом плане при рассмотрении вопроса о составляющих мировоззрение компонентах (знаниях, взглядах, идеалах, мотивов, установок и т. д.).

Все функции мировоззрения тесно связаны между собой, поскольку сознание регулирует практическую деятельность субъекта на основе знаний, полученных в процессе познания действительности. Отображая окружающий мир, субъект получает знания, которые затем функционируют в качестве идеальных средств – программ, методов социальной деятельности.

Исследование роли мировоззрения в регуляции практической и теоретической социально-культурной деятельности позволяет выявить малоизученные стороны проблемы, подойти к мировоззрению личности как к одной из важнейших функций общественного и индивидуального сознания.

Следовательно, мировоззрение личности представляет собой особую организацию сознания, которая выполняет функцию духовно-практического устройства и переустройства всего миропорядка, участвует в достижении коренных целей и смысла человеческого существования. Сознание определяет регуляцию практической деятельности.

Выступая в качестве регулятора личности, мировоззрение дает точку отсчета для сопоставления глубинных внутренних мотивов и внешних условий деятельности на основе осознанных ценностных ориентаций, субъективно готовых к реализации их в социально-культурной деятельности.

Ценностные ориентации детерминируют притязания личности на карьерный рост, рисуют перспективу ее личностного роста.

С точки зрения функционирования мировоззрения «внутри» личности или группы оно выступает как целостная система методологических установок, обеспечивающих единство социально-культурной деятельности и

реализации системы взглядов личности. Характер мировоззрения отчетливо проявляется в действии механизма принятия решений. Процесс переработки информации (на интересующем нас этапе) можно представить следующим образом. Вся поступающая информация, которая по каким-либо причинам оценивается предварительно как важная, фиксируется в знаковой (словесной или изобразительной) форме. Предположим, что принимаемое решение может быть оценено с точки зрения его соответствия моральным нормам и правилам. В этом случае вербализованная информация, выражающая характеристики вытекающих из предполагаемого решения действий, сопоставляется с имеющимися у субъектов ценностными установками.

Поскольку моральные нормы зафиксированы в соответствующих понятиях (совесть, честь, справедливость и т. д.), то можно предположить, что сравниваются, сопоставляются понятия различной степени общности, выраженные в конкретной информации, которая формулируется в понятиях, обобщающих конкретную социальную информацию по зафиксированным в них признакам.

Иногда мировоззрение личности называют моделью мира. Это верно лишь отчасти, ибо модель всегда охватывает одну сторону реальности, в лучшем случае – несколько таких сторон.

Анализ современного процесса формирования мировоззрения личности в нашем обществе в условиях социально-культурной деятельности показывает его особенности.

В современной России предпринимается мучительный и трудный по-

иск национальной идеи, которая могла бы лечь в основу нового мировоззрения личности и составить нравственное ядро общества.

Активное обсуждение в современном российском обществе идеи российских духовных ориентиров российской цивилизации проходит при участии представителей педагогической науки (Н. Д. Никандров, А. М. Новиков, О. Н. Смолин, Е. В. Ткаченко, В. М. Филиппов, Г. А. Ягодин и др.).

С переходом к рыночной экономике появились и все больше выкристаллизовываются ценности, которые занимают высокое место в духовной иерархии общества. Это прежде всего объединяющий характер идеи, ее приемлемость для широкого спектра различных общественных групп, движений и слоев общества. С идеей российской духовности могут согласиться представители всех основных конфессий, религиозно-индифферентные группы населения, в том числе атеисты.

Формирование научного мировоззрения – многоступенчатый и противоречивый процесс, а не простое накопление знаний. Очевидно, что сложившееся на определенном этапе мировоззрение, включающее указанные компоненты, становится препятствием для дальнейшего развития личности. Но процесс этот будет идти в оптимальных условиях лишь в том случае, если личность в условиях социально-культурной деятельности будет получать значительно более существенную информацию о социально-политической структуре общества, общественных отношениях. В конеч-

ном счете именно такое знание определяет способ познания мира в целом. В этом смысле знание о социально-политической структуре общества имеет фундаментальное значение для формирования мировоззрения личности.

Преимущество такого понимания мировоззрения в диссертационных исследованиях состоит, на наш взгляд, в более четком изучении значения функций. Функция не есть лишь атрибут уже сложившегося мировоззрения, а многоступенчатый процесс его формирования в целостную систему.

Мировоззрение личности в социально-культурной деятельности предстает непрерывно формирующимся и меняющимся, но всегда сохраняющим свою адекватность процессом, происходящим в мире.

Итак, мировоззрение – активный компонент сознания личности. Решая проблемы, личность опирается на имеющиеся у нее знания, опыт, навыки. В результате достигается то или иное решение проблемы, выраженное в знаковой форме или в практическом действии. Если проанализировать такие решения самых разных проблем, то можно обнаружить некоторые общие тенденции этих решений. Вот эти общие тенденции, будучи осознанны и зафиксированны в понятиях, и предстают как мировоззрение личности.

Поэтому каждая тема докторской или кандидатской диссертации по развитию или формированию мировоззрения личности или всех категорий населения в учреждениях социально-культурного или культурно-досугового типа актуальна.

Литература

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С. 7 – 44, 37.
2. Гусейнов А. А. Социальная природа нравственности. М., 1994. С. 105.
3. Иванников В. А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 116 – 125 ; Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М., 1985. С. 48 – 49.
4. Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М., 1985. С. 364 – 371. ; Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. М., 1975. С. 133 – 143.
5. Лернер И. Я. Понятийный состав проблемы формирования мировоззрения учащихся // Проблемы формирования мировоззрения учащихся VII классов : сб. науч. тр. М., 1993. С. 5 – 30.
6. Малахов В. Н. Сущность моральных ценностей и их место в системе нравственного воспитания : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1996. 35 с. ; Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. М., 1995. С. 13 – 143.
7. Менчинская Н. А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 306 – 319.
8. Общая психология : учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. М., 1990. 479 с. ; Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1991. 308 с. ; Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. М., 1983. 448 с.
9. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
10. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. М. ; СПб., 2003. 432 с.
11. Старченко А. А. Категория убеждения и процесс формирования мировоззрения // Формирование мировоззренческих представлений студенчества : материалы симпозиума. Тарту, 1994. С. 67 – 71.
12. Столин В. В. Самосознание личности. М., 2003. 286 с. С. 144.

A. D. Zharkov

**PERSONALITY OUTLOOK UPBRINGING – AN URGENT TASK
OF WELFARE ACTIVITY**

The article investigates the actual problem of socio-cultural activities – personality outlook upbringing. Personality world outlook is a special organization of consciousness, which functions as the spiritual and practical device and reconstruction of the whole world order, it is involved in the achievement of the indigenous objectives and meaning of human existence. Consciousness determines the regulation of practice. Personality world outlook in social and cultural activities is presented as continuously emerging and changing, but always retaining its identity to the processes occurring in the world.

Key words: socio-cultural activities, education philosophy, personality.

**ФОРТЕПИАННЫЙ ДУЭТ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
(ОПЫТ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДШИ Г. РАДУЖНЫЙ,
ВЛАДИМИРСКАЯ ОБЛ.)**

Статья посвящена исследованию дуэтной формы коммуникативного взаимодействия, которая имеет свои особенности, связанные как с интерпретацией музыкального произведения, его презентацией для слушателей, так и с взаимодействием между субъектами художественного общения – участниками ансамбля. Делается вывод о том, что при работе с фортепианными дуэтами педагогам необходимо учитывать важные психологические аспекты, компоненты которых позволяют добиться неповторимости в звучании музыкального диалога.

***Ключевые слова:** фортепианный дуэт, коммуникативное взаимодействие, психофизиологическая совместимость, габитарный имидж, звуковая и кинетическая коммуникация, синтонность.*

Продолжительное время (с 2000 по 2015 гг.) в детской школе искусств г. Радужный Владимирской области в классе фортепианного ансамбля проводится системная работа по подготовке учащихся для выступлений на концертах и конкурсах разного уровня.

Условия такой работы имели и имеют свою специфику. Можно назвать следующие особенности:

- сравнительно небольшой контингент учащихся фортепианного отделения;
- педагоги – представители разных фортепианных школ (Владимир, Новосибирск, Баку);
- практическое отсутствие конкурсного отбора при приеме в школу;
- слабая мотивация учащихся к участию в конкурсах.

Перед педагогами стояли задачи:

- выявить учащихся, способных стать участниками дуэта;
- выработать общую стратегию подготовки фортепианных дуэтов из учащихся разных классов;
- расширить музыкальный кругозор учащихся;
- в процессе работы над концертной программой добиться такого уровня коммуникации, который позволил бы дуэтам успешно выступать на разных сценических площадках.

Можно с уверенностью сказать, что педагоги фортепианного отдела начали исследование, проходящее в три этапа: теоретический, поисковый и обобщающий.

Рабочая гипотеза была такова: подготовка участника фортепианного дуэта отличается от подготовки пианиста-солиста и требует особых ис-

полнительских и личностных качеств всех субъектов столь специфического взаимодействия, каким является музыкальная коммуникация.

Музыка – абстрактное, невербальное и в то же время самое универсальное средство коммуникации, в котором преобладает ценностная информация, связанная с духовной стороной человеческой деятельности. Реализовать подобное общение можно самыми разными способами. И один из них – игра в ансамбле. «Полифоничность» проблемы состоит в том, что в процесс включаются субъекты взаимодействия – педагоги и учащиеся, предмет освоения – текст музыкального произведения, реципиенты – слушатели, также участвующие в коммуникации [3; 6; 7].

В настоящее время необходимость данного вида ансамблевого музицирования не вызывает сомнений. Однако бытовало и другое мнение: «Какое жалкое зрелище представляют собой два пианиста, если они сидят на эстраде большого концертного зала за одним роялем и толкают друг друга локтями. Это – для глаза. А для ушей четырехручная игра в концертном зале тоже малопривлекательная по причине звукового однообразия», – писал выдающийся и замечательный пианист А. Иохелес. Отношение к четырехручному исполнению изменилось благодаря концертной деятельности и популяризаторской работе фортепианного дуэта Бахчиев – Сорокина. В монографии Е. Г. Сорокиной «Фортепианный дуэт. История жанра» отмечается, что уже на раннем этапе возникновения данного вида совместного исполнения писались сочинения для игры в три и четыре руки [9; 13; 14].

Актуальность темы подчеркивает и К. В. Шадт: «В связи с ростом в XX веке внимания к жанру фортепианного ансамбля в исполнительской среде назрел вопрос о воспитании дуэтных составов, правильности подбора партнеров и необходимости возникновения новых методических принципов обучения искусству дуэтного музицирования. Обострилась необходимость разрешения противоречий между потребностью внедрения новых подходов к преподаванию дисциплины «Фортепианный ансамбль» и отсутствием научного обоснования способствующих этому психолого-педагогических условий» [17, с. 4]. И далее автор отмечает бивалентность целей и задач, стоящих перед педагогами, готовящими музыкантов для игры в дуэте: с одной стороны, необходима инициация процесса творческого самовыражения учащихся, а с другой – запуск процессов, не создающих помех коммуникативным взаимосвязям, их внутреннему единству, слаженности и взаимной ответственности.

Изначально пьесы для двух исполнителей-инструменталистов так и назывались «диалог» (Е. И. Субботина). Возникающая диалогическая форма коммуникации предполагает так называемое «эмпатическое слушание» как особую форму обратной связи в процессе коммуникации. Не исключение «самости», но усиленное вслушивание в свое сознание, в сознание композитора и партнера. Такое удвоенное вслушивание приводит к более полному развертыванию и самоосуществлению смыслов, заложенных в авторском тексте. «В дуэтном творчестве

проблема Смысла ставится и решается через проблему Другого» [15].

Е. П. Лукьянова отмечает: «Общей чертой дуэтов является готовность к открытому диалогу с автором. Образ концертного исполнителя в нынешнем толковании утвердился в функции интерпретатора-соратника, понимающего, предвосхищающего и разделяющего творческие устремления композитора» [12].

Деловая и спортивная психология также имеет ряд наработок, к которым музыкальной педагогике имеет смысл обратиться. Речь идет о психофизиологической совместимости, подразумевающей определенное сходство психофизиологических характеристик людей и на этой основе согласованность их сенсомоторных реакций, синхронизацию темпа совместной деятельности [4; 8; 10]. В частности, выявлены критерии совместимости для спортивных команд и групп. Типы классификаций (методик) используются следующие:

1) по силе нервных процессов (степень выраженности и уравновешенности);

2) поведению в конфликтной ситуации (сотрудничество, приспособление, компромисс);

3) сочетанию соционических функций (экстраверт – интроверт, логик – этик, рационалист – иррационалист, интуит – сенсорик);

4) ролевым сочетаниям (лидер – ведомый);

5) акцентуации характера (гипертичность, педантичность);

6) личностным характеристикам (конкретное мышление, эмоциональная устойчивость, серьезность, доверчивость, практичность, гибкость мышле-

ния, склонность к новаторству, уступчивость, самоконтроль) [2; 16].

Поисковый этап работы с дуэтами обозначил несколько значимых проблем:

- гендерные;
- возрастные;
- «телесности» сценического образа;
- габитарного имиджа;
- «энергетики» участников ансамбля;
- звуковой и кинетической коммуникации;
- деятельной эмпатии;
- ролевых сочетаний;
- художественной антиципации;
- ансамблевой адаптивности, синтонности.

Дуэты по составу могут быть смешанными и однородными. Опыт работы со смешанными составами показал: если в течение первых 2 – 3 месяцев активных занятий «притирания» не происходит, то в дальнейшем полноценного ансамбля не получится.

Лучше, если мальчик будет младше девочки, но оба будут в одной «весовой категории» или, иначе говоря, иметь сходный габитарный имидж.

Кириллу К. 9 лет, у мальчика хорошая реакция, он гибок, с легкостью запоминает текст, схватывает суть замечаний. Катя К. дисциплинированна, исполнительна, точна в выполнении всех рекомендаций, ей 10 лет, и в паре она взяла на себя роль лидера. Первые совместные уроки не были простыми: дети не могли «поделить» клавиатуру, Катя постоянно «мешала» Кириллу. Однако по прошествии нескольких недель, когда Кате по совету педагога удалось избавиться от наклонов кор-

пусом к инструменту на каждую сильную долю, разногласия прекратились. У детей сложилась столь необходимая в ансамбле кинетическая коммуникация, повлиявшая, в свою очередь, на коммуникацию звуковую и приведшая к ансамблевой адаптации. И Кирилл, и Катя успешно выступают на конкурсах различного уровня и в качестве солистов.

Кроме того, Катя – участница еще одного фортепианного дуэта. Ее напарница – Аня Н. Девочки одноклассницы, имеют схожую конституцию, у них выработался единый стиль в одежде. Обе отлично учатся в общеобразовательной школе. Педагоги отмечают также подобие в избирательности и концентрации внимания, уровне тактического мышления и интеллекта. Можно сказать, что дуэт составился из двух логиков, ему явно не хватает эмоциональности. А. Лоуэн закрепил в телесной терапии одну очень важную мысль: «невывраженные эмоции буквально застывают в теле» [5]. Приходится признать, что в исполнении у девочек явно не хватает свободы, они слишком точны в передаче текстовых подробностей, порой боятся темпов и пока не готовы к диалогу вдохновений, к «энергетическим баталиям».

Система «учитель – ученик» не может быть закрытой. Возможности просмотра видео с записями выступлений в сети Интернет, обращение к опыту коллег подтверждают: современный этап музыкального исполнительства допускает и требует открытости, он ориентирует участников на творческий поиск, импровизационный характер рождения живой звуковой реальности.

Дуэт Маши П. и Кати Ф. сложился не сразу. Первоначально девочки, еще в младших классах и в разное время, выступали в паре с Ваней К. Лидерские качества мальчика проявлялись во всем: он уверенно вел партию «первой скрипки», активно руководил совместными домашними занятиями, делал замечания и откровенно скучал за роялем, когда «вторая партия» пыталась повторить забытый фрагмент. Удачные выступления на конкурсах ансамблей не смогли опровергнуть бесспорного факта: Ване удобнее быть солистом, а потому об ансамблевой адаптивности приходится забыть.

Феномену удачных, жизнеспособных дуэтов у психологов нашлось свое объяснение. Определяется оно как синтонность и означает поведение и общение, рождающие теплоту, радость и близость в отношениях. В качестве дополнительной опции к синтонности могут быть эмпатия (постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека) и художественная антиципация (способность системы в той или иной форме предвидеть развитие событий, явлений, результатов действий) [1; 11].

Иллюстрируют данный тезис два примера. Один – музыкальное содружество уже упоминавшихся выше Маши П. и Кати Ф. Дуэт возник недавно, в 2014 г., но уже завоевал звание лауреата на областном конкурсе.

Часто успешному выступлению мешает страх сцены и публичности, боязнь неудачи или ошибки. Для преодоления проблемы при подготовке к конкурсу с девочками была проведена определенная работа. В арт-терапии

существует метафора *body as a messenger* («тело как посланник, посредник»). И более подробно поясняет данный подход цитата: «Парадигма тела как связанного с психикой объекта, таким образом, может быть сформулирована следующим образом: существует определенная (описываемая по-своему в каждой конкретной модели) связь между телом и эмоциями, характером, способом жизни; тело – объект, связанный с прочими жизненными проявлениями человека; воздействуя на тело с учетом типа связи, мы можем изменять некоторые аспекты жизни» [5].

В нашем случае нужно было произвести трансформацию чувства страха, как правило, связанную с мышечными зажимами, в чувство радости, даже ликования; а чувства бессилия – в уверенность и активность. И здесь уместным будет сказать об удачном выборе конкурсной программы. Вторым произведением, которое исполнял дуэт, была пьеса Н. Смирновой «Бразильский карнавал». Использование кинестетики как языка тела, совершенно сознательное «встраивание» определенных движений корпусом, головой, мимических знаков, взглядов и тому подобного в сценическую ткань произведения позволило добиться эффекта свободной интерпретации, дать возможность слушателям «услышать невидимое», а исполнителям уловить ощущение счастья.

Второй дуэт стоял у истоков работы преподавателей школы и, начиная с 2006 г., был участником и призером конкурсов и фестивалей.

Настя К. и Аня Б. были одарены каждая по-своему. Аня обладала природной музыкальностью, тяготела к интуитивному восприятию. Музыкальность как некий природный феномен изучаем психологами и музыковедами. Понятие введено в литературу Б. М. Тепловым и коротко формулируется следующим образом: «переживание музыки как выражения некоторого содержания» [18]. Аня Б., выходя на сцену, именно переживала музыку, «по пути» захватывая исполнительским темпераментом и партнера, и слушателей. Ей по праву досталась первая партия, и она блестяще справлялась со всеми трудностями, но только после долгого, порой изнурительного разбора текста произведения под непрерывным контролем со стороны педагога.

У Насти К. проблем на первоначальном этапе работы с текстом не существовало. Терпеливая и настойчивая, девочка самостоятельно скрупулезно выучивала аппликатуру, штрихи, оттачивала трудные в техническом плане элементы, но услышать «поступь» басовых октав в их динамическом и временном наполнении ей было чрезвычайно трудно. В четвертом классе вторая партия сонатины Ф. Кулау G-dur оказалась для нее не менее сложной, чем юношеский этюд Ф. Листа в седьмом. Кроме того, Настя боялась публики и рояля.

Преодолеть страх ученице помог школьный оркестр русских народных инструментов. Руководителю нужен был пианист для игры на клавишных гуслях. Кандидатура Насти была предложена, одобрена, и девочка, выступая

с коллективом, постепенно сжилась с ролью, привыкла чувствовать себя на сцене уверенно.

Дуэт много концертировал, исполняя сонатины В. А. Моцарта и Ф. Кулау, пьесы «Волчок» Ж. Бизе, «Норвежский танец» Э. Грига, Вальс А. Аренского, сцену из балета С. Прокофьева «Монтекки и Капулетти». В качестве солиста Настя выступала тоже, но менее успешно. В дуэте нашим ученицам удалось полностью реализовать свой исполнительский потенциал.

Объединение двух учащихся из разных классов – мера вынужденная, поскольку нужную пару подобрать удается не всегда. Исходя из имеющихся возможностей, наши педагоги сумели использовать не самые благоприятные условия с пользой для дела. Разные исполнительские школы, отличная от других манера вести урок и приемы работы сложились в одну методическую копилку.

В результате установился следующий порядок:

- 1) всеми педагогами отделения проводится обсуждение кандидатур для участия в дуэте с предоставлением полной характеристики учащихся;
- 2) дети представляются друг другу;
- 3) осуществляется подбор репертуара;
- 4) педагоги выявляют особенности работы над программой;
- 5) произведения проигрываются учащимся;
- 6) проводятся уроки с каждым участником ансамбля, практикуется замена педагогов;

7) первые 2 – 3 занятия с дуэтом педагоги проводят совместно;

8) уточняется рабочий план произведения, и далее каждый педагог решает с дуэтом одну из исполнительских задач;

9) осуществляется постоянная корректировка, изменения в трактовке произведений выносятся на совместное обсуждение;

10) педагоги выслушивают предложения участников дуэта;

11) перед выступлением обсуждаются прическа, одежда и обувь детей;

12) на совместные репетиции приглашаются родители учащихся, а также педагоги других отделений.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать: подготовка участника фортепианного дуэта отличается от подготовки пианиста-солиста и требует особых исполнительских и личностных качеств всех субъектов столь специфического взаимодействия, каким является музыкальная коммуникация. В школе искусств с контингентом до 200 учащихся, полном или частичном отсутствии необходимых условий для занятий (наличие на сцене одного рояля) оптимальной формой ансамблевого музицирования является игра в четыре руки, что серьезно расширяет репертуарные, исполнительские возможности даже не очень «сильных» учащихся, обуславливает более высокий уровень свободы в процессе музицирования, создает «ситуацию успеха», которой они не достигают в качестве солистов.

Литература

1. Антиципация // Мир психологии [Электронный ресурс]. URL: [http:// psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=59](http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=59) (дата обращения: 18.07.2015).
2. Бабушкин Г. Д. Психологическая совместимость и срабатываемость в различных видах спортивной деятельности // Тренер: журнал в журнале «Теория и практика физической культуры» [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.sportedu.ru/Press/ТРФК/2005n10/p28-30.htm> (дата обращения: 31.08.2015).
3. Благой Д. Д. Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс // Вопросы фортепианной педагогики. М. : Музыка, 1979. Вып. 3. С. 51 – 66.
4. Вересов Н. Н. Психологическая структура коммуникативного взаимодействия (этапы общения) // Психология управления [Электронный ресурс]. URL: [http:// bugabooks.com/book/149-psixologiya-upravleniya/74-psixologicheskaya-struktura-kommunikativnogo-vzaimodejstviya-yetapy-obshheniya.html](http://bugabooks.com/book/149-psixologiya-upravleniya/74-psixologicheskaya-struktura-kommunikativnogo-vzaimodejstviya-yetapy-obshheniya.html) (дата обращения: 21.07.2015).
5. Вильвовская А. Как мы думаем о теле. Краткий обзор четырех парадигм телесности // Эрос и космос [Электронный ресурс]. URL: <http://eroskosmos.org/how-we-think-of-body-four-paradigms-of-embodiment/> (дата обращения: 27.07.2015).
6. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. М. : Музыка, 1971. 94 с.
7. Он же. Заметки о фортепианном ансамбле // Музыкальное исполнительство. 1973. Вып. 8. С. 75 – 102.
8. Морозов А. В. Деловая психология : учеб. для высш. и средних спец. учеб. заведений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-4-2/index.htm> (дата обращения: 07.09.2015).
9. Желанова Н. В. Роль ансамблевого музицирования в фортепианном развивающем обучении детей [Электронный ресурс]. URL: <http://fastform.ru/10-klass/rol-ansambleevogo-muzitcirovaniia-v-razvivaiushchem-fortepiannom-obuchenii-detei/> (дата обращения: 15.06.2015).
10. Карташева А. А. Коммуникативность образовательного процесса как категория неклассической парадигмы творчества и креативности // Образование и наука [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edscience.ru/index.php/jour/article/view/93> (дата обращения: 21.09.2015).
11. Коробова О. Я. Антиципация в структуре художественно-творческой деятельности концертмейстера : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/antitsipatsiya-v-strukture-khudozhestvenno-tvorcheskoi-deyatelnosti-kontsertmeistera> (дата обращения: 26.08.2015).
12. Лукьянова Е. П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.referun.com/n/formirovanie-professionalno-kommunikativnyh-kachestv-u-studentov-muzykalno-ispolnitelskih-vuzov-v-klasse-kamernogo-ansamb> (дата обращения: 16.07.2015).

13. Мартынова О. В. Жанровые особенности разных видов фортепианного ансамбля // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2010. Вып. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovye-osobennosti-raznyh-vidov-forteipiannogo-ansamblya#ixzz3cOD3ocdX> (дата обращения: 09.06.2015).
14. Сорокина Е. Г. Фортепианный дуэт. История жанра. М. : Музыка, 1988. 319 с.
15. Субботина Е. И. Фортепианный дуэт как коммуникативный феномен // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. Вып. 152. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/forteipiannyy-duet-kak-kommunikativnyy-fenomen> (дата обращения: 28.09.2015).
16. Цыпин Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. М. : Просвещение, 1984. 176 с.
17. Шадт К. В. Теоретико-методические аспекты преподавания дисциплины «Фортепианный ансамбль» в системе современного музыкального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс]. URL: http://www.dissforall.com/_catalog/t16/_science/78/9381406.html (дата обращения: 30.08.2015).
18. Якупов А. Н. Музыкальная коммуникация : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/muzikalnaya-kommunikatsiya> (дата обращения: 28.07.2015).

E. G. Zharkova

PIANO DUET: PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE COMMUNICATIVE INTERACTION (GENERAL EXPERIENCE OF CHILDREN'S SCHOOL OF ART IN RADUZHNY, VLADIMIR REGION)

The article is focused on the duet type of the communicative interaction, which has some special characteristics and can be connected with the interpretation of a musical piece of work, its presentation to the audience, as well as with the interaction between the subjects of the artistic cooperation – the participants of the group. The author draws a conclusion that the training process of piano duets makes it necessary to take into account several important psychological aspects and their components, which allow revealing the unique sounding of the musical dialogue.

Key words: piano duet, communicative interaction, psycho-physiological compatibility, habitus image (body image), sound and dynamic communication, social sensitivity (syntonía).

М. И. Петухова-Левицкая

ГОТОВНОСТЬ К ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПРИКЛАДНОЙ МУЗЫКИ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

В статье представлены новое понятие «готовность к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки», его сущностная характеристика, структурные компоненты. Показана специфика данной категории, инструментом которой выступают средства прикладной музыки. Готовность к здоровьесозидающей деятельности рассматривается как условие реализации здоровьесозидающего потенциала личности и как основа для построения научно обоснованной концептуальной модели формирования заявленной готовности.

Ключевые слова: здоровьесозидающая деятельность, прикладная музыка, участники образовательного процесса, здоровьесозидающий потенциал личности, готовность к здоровьесозидающей деятельности, здоровьесозидающая позиция.

В нашем исследовании проводится мысль, что раскрытие внутренних механизмов наращивания здоровьесозидающего потенциала личности, понимание психолого-педагогических детерминант этого процесса позволит выйти на новый уровень управления ресурсами здоровья. В гипотезе исследования заявлено, что конструктивное отношение к своему здоровью участников образовательного процесса обеспечивается через формирование у них готовности к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки, актуализацию здоровьесозидающего потенциала и становление здоровьесозидающей позиции, обуславливающей сохранение

и приращение здоровья при помощи технологий звука и музыки.

Проведем дефиниции ключевых понятий. Согласно определению, данному в Толковом словаре русского языка С. Ожегова, «потенциал» (от латин. «potentia» – сила, возможность) – это запас мощности, совокупность средств, возможностей»[5]. В словаре Д. Н. Ушакова потенциал трактуется как: 1. Физическое понятие, характеризующее величину потенциальной энергии в определенной точке пространства (физ., тех.). 2. Совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-либо [6].

В нашей работе мы принимаем обе трактовки. В первом случае мы имеем в виду, что «человек – есть система, грубо говоря, машина, как и всякая другая в природе подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам, но система единственная по высочайшему саморегулированию, система, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая» (И. Павлов). Во второй трактовке толкование данного понятия совпадает с определением, данным в словаре С. И. Ожегова, «потенциал – это совокупность средств и условий» [5].

В своей работе А. Г. Маджуга определяет следующую совокупность условий для поддержания и укрепления личностью, человеком как субъектом собственного целостного здоровья. *Внутренние условия*: а) физические (физиологические) факторы, такие как наследственность и существующий уровень эффективности функционирования организма; б) психологические – знания, мотивация и стремления, установки субъекта в области здоровья. *Внешние условия* включают в себя социокультурные факторы, которые также можно разделить на две подгруппы: а) факторы материальной среды (воздействия или условия для укрепления здоровья: спортивные сооружения и пр.), а также б) общественная идеология, ориентированная здоровьесозидательно, нейтрально или даже негативно по отношению к здоровью [1]. Согласно данной классификации совокупность перечисленных условий обеспечивает здоровьесозидательный потенциал личности.

Рассматривая *внутренние условия поддержания и укрепления здоровья*, в исследовании мы неоднократно подчеркиваем, насколько важно для нашей работы положение о доминировании в структуре здоровья его психологического аспекта. Как было показано в предыдущих наших работах, именно психологические аспекты здоровья являются определяющими по отношению к физическому (физиологическому) здоровью и его уровню. Именно знания о структуре здоровья, мотивация, стремления и установки субъекта в области здоровья определяют его отношение к своему здоровью и здоровью других людей и в конечном счете построение его жизненной стратегии [2].

В русле нашего исследования мы рассматриваем феномен здоровья в контексте холистического подхода, который акцентирует субъектность человека как носителя здоровья; его ответственность за состояние и развитие здоровья как жизненного потенциала, и предполагаем, что данная готовность может складываться из потребности (хочу) быть здоровым; из способности (могу) строить отношения с самим собой и окружающим миром; и решимости (буду) жить по природосообразным законам. Таким образом, актуализацию *здоровьесозидательного* потенциала, прежде всего, следует рассматривать как реализацию намерения человека в отношении своего здоровья в указанных условиях. Для этого человек как субъект деятельности должен обладать определенными знаниями, мотивацией, ценностными установками. Другими словами, человек должен быть готов к выполнению какого-либо рода дея-

тельности, в нашем случае – к деятельности по созиданию здоровья.

К настоящему времени в психолого-педагогической науке и практике накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к труду, различным видам деятельности. Исследователями сформулировано понятие готовности, определены содержание, структура, основные параметры готовности, а также условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений (Д. И. Водзинский, А. Д. Ганюшкин, М. И. Дьяченко, Ф. И. Иващенко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломенский, А. Т. Короткевич, И. Б. Котова, А. И. Кочетов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, Н. Д. Левитов, А. С. Нерсесян, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе, П. Р. Чамата и др.).

В современной психолого-педагогической литературе отчетливо выделены два основных подхода к рассмотрению данной проблемы.

Первый, теоретический, подход предполагает оценку состояния готовности как: определенное функциональное состояние, что близко к понятию «оперативный покой» (по А. А. Ухтомскому); «психологическая установка» (Д. Н. Узнадзе, Ф. С. Басслен и др.); «предстартовое состояние» (А. Ц. Пуни, Н. Д. Левитов и др.); «мобилизационная готовность» (Ф. Генов и др.). Функциональная готовность проявляется во временной готовности и работоспособности, в которой активизируются психические функции, умения мобилизовать все физические и психические ресурсы, необходимые для реализации деятельности. В контексте

функционального подхода готовность рассматривается как временное ситуативное состояние «настроенности» человека на деятельность (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, А. Ц. Пуни, П. А. Рудик и др.). Такое понимание готовности как особого психического состояния личности позволило ученым рассмотреть его многочисленные формы: как установку (А. Г. Асмолов, Л. Г. Бжалава, А. С. Прангишвили, Д. Н. Узнадзе и др.), как предстартовое состояние в спорте (В. А. Алаторцев, Ф. Генов, А. Ц. Пуни и др.), как боеготовность (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко, А. М. Столяренко и др.), как бдительность и готовность к экстремальным ситуациям (В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсесян), как временную готовность и работоспособность (Н. Д. Левитов) и др. Современное понимание готовности к деятельности в рамках функционального подхода характеризует ее как состояние концентрации возможностей человека, достигающих высшей степени, проявляющееся перед, при выполнении и по завершении деятельности (А. В. Самойлик).

Другой теоретический подход, описанный М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовичем, В. А. Крутецким, И. С. Марьенко, В. И. Соколовым и другими интерпретирует психологическую готовность как подготовленность личности, при этом психологическая подготовленность к деятельности рассматривается как устойчивая характеристика личности, как целостный комплекс, включающий в себя мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный и другие переменные составляющие, адекватные требованиям содержания и условиям деятельности. Теоретический

подход к проблеме готовности, отраженный в работах В. А. Гаспарян, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкого и других, позволяет изучать её на высоком личностном уровне как подготовленность. В психолого-педагогических исследованиях, в основе которых лежит личностный подход, понимание готовности основано на конкретном значении понятия как качества и свойства личности, т. е. готовности к деятельности как результате подготовки и обучения. Такой контекст позволил исследователям определять готовность как: свойство и качество личности (А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.); «проявление способностей» (Б. Г. Ананьев); спектр профессиональных способностей (умений) (В. А. Якунин); проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания (В. А. Сластёнин, Л. Б. Шнейдер и др.); устойчивую характеристику личности (Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков и др.). Главная особенность готовности как устойчивой системы качеств личности состоит в том, что она формируется заблаговременно, не требует формирования непосредственно перед выполнением определенного задания, проявляясь как направленность.

Анализ психологической литературы показал, что современные исследования ученых перестают рассматривать готовность только как психическое состояние или как качество личности, а представляют ее как интегративное образование личностных особенностей человека и его ситуативных психических состояний. Такое системное рассмотрение готовности, акцентирующее единство и взаимодей-

ствие ее личностных и функциональных компонентов, позволяет рассматривать готовность к деятельности как: диалектическую взаимосвязь психического состояния и качества личности (Т. Б. Гершкович, К. М. Дурай-Новакова, Р. Д. Санжаева и др.); устойчивое состояние личности (Е. П. Кораблина, Л. В. Мальцева, С. Н. Фокеева и др.).

Концептуальную основу нашего понимания готовности к здоровьесозидающей деятельности составляют результаты исследований М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, К. М. Дурай-Новаковой, Л. Н. Захаровой, Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадрикова, Р. Д. Санжаевой и других, вскрывших диалектическое единство готовности как психического состояния и интегративного свойства личности, и позволяющих характеризовать готовность как комплекс разнообразных, но взаимосвязанных личностных и функциональных характеристик субъекта, необходимых для эффективного осуществления определенного рода деятельности.

В нашей работе мы понимаем готовность как целостное образование, систему свойств личности, представленную далее через иерархию элементов в контексте конкретного исследуемого вида готовности.

Инструментом эффективной реализации здоровьесозидающего потенциала личности в нашем исследовании выступают полифункциональные музыкально-звуковые технологии прикладной музыки, это означает, что формируемая готовность к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки предполагает знания о воздействии звука и музыки на организм человека, потребность прак-

тического участия в формировании здорового образа жизни средствами музыкально-звуковых технологий, умение выстраивать индивидуальные траектории здравотворчества средствами прикладной музыки.

Из существующих классификаций структурных компонентов готовности мы основываемся на классификации А. Г. Маджуги и выделяем следующие ее компоненты: когнитивный, ценностно-потребностный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический.

На основании вышеизложенного мы определяем **готовность участников образовательного процесса к здоровьесозидающей деятельности** средствами прикладной музыки как сложное, динамически развивающееся, целостное личностное образование, приобретенное в результате специального обучения и воспитания, которое проявляется в единстве следующих компонентов: *когнитивного* (системы знаний о здоровье и его составляющих, здоровом образе и стиле жизни, способах оздоровления и повышения резервов здоровья с помощью музыкально-звуковых технологий); *ценностно-потребностного* (ценностные ориентации на здоровье; потребность деятельностно-практического участия в формировании здорового образа и стиля жизни); *эмоционально-волевого* (ответственное и позитивное отношение к собственному здоровью; настойчивость в достижении цели по сохранению, укреплению и приращению своего здоровья средствами звука и музыки); *деятельностно-практического* (творческая деятельность в

сохранении и приумножении своего здоровья средствами звука и музыки; самостоятельность в укреплении здоровья; способность к переносу индивидуального опыта здоровьесозидающей деятельности в повседневную практику), наличие и степень сформированности которых обеспечивают позитивное и действенное изменение отношения к своему здоровью у участников образовательного процесса, его становление и приращение с помощью оздоравливающего потенциала звука и музыки.

Данные компоненты одновременно являются и критериями сформированности готовности к осуществлению здоровьесозидающей деятельности. Все вышеперечисленные критерии образуют интегративное единство и составляют основу определения уровня сформированности заявленной готовности. Интегративным критерием, определяющим сформированность готовности к здоровьесозидающей деятельности у учащихся, является **здоровьесозидающая позиция личности**.

Наше исследование показывает, что сохранение и приращение здоровья участников образовательного процесса за счет актуализации оздоравливающего потенциала звука и музыки возможно, если рассматривать готовность к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки как условие реализации здоровьесозидающего потенциала личности и как основу для построения научно обоснованной концептуальной модели формирования заявленной готовности.

Литература

1. Маджуга А. Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Владимир, 2011. 48 с.
2. Петухова-Левицкая М. И., Кувырталова М. А. Здоровьесозидание участников образовательного процесса как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/127-20988> (дата обращения: 30.07.2015).
3. Петухова-Левицкая М. И. Модель как средство эффективного использования возможностей прикладной музыки при формировании у младших школьников готовности к здоровьесозидающей деятельности // Фундаментальные исследования. 2014. № 12. (ч. 7). С. 1539 – 1544.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : А Темп, 2006. 938 с.
6. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М. : Аделант, 2014. 799 с.

M. I. Petukhova-Levitskaya

**READINESS FOR HEALTH CREATING ACTIVITY BY MEANS
OF THE APPLIED MUSIC AS A FACTOR OF REALIZATION
OF PERSONAL HEALTH CREATING POTENTIAL**

The article presents a new concept of "readiness for health creating activity by means of the applied music", its essential characteristics, structural components. The paper shows the specificity of this category, where music means serve as the instruments. Readiness for health creating activity is considered as a condition for the realization of personal health creating potential and as a basis for building the scientifically grounded conceptual model of the declared readiness formation.

***Key words:** health creating activity, applied music, participants of the educational process, personal health creating potential, readiness for health creating activity, health creating position.*

О. Н. Пономарёва, Е. Е. Калдарбек, М. А. Аширали

ФОЛЬКЛОР КАК РЕСУРС ДЛЯ КЕЙС-ЗАДАНИЙ В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье приведены наработки по осуществлению воспитательного процесса с личным составом Вооружённых сил России и Казахстана на фольклорном материале: включение пословиц и поговорок в содержание кейс-заданий. Авторы предлагают в сложных современных военно-политических условиях опираться на генетическую память народа, акцентировать внимание на базовых ценностях традиций российского и казахского военного образования XX – XXI вв. – героико-патриотических и интернациональных.

Ключевые слова: *военное профессиональное образование, патриотическое и интернациональное воспитание, интерактивные методы обучения, кейс-задания, пословицы и поговорки.*

Отдельная тема – это всё, что связано с военно-патриотическим воспитанием...

В. В. Путин

Развитие событий на планете, в мире, отдельно взятой стране поставило перед человечеством проблему выживания и в буквальном, и в фигуральном контексте. Сложная военно-политическая обстановка в мире определяет актуальность соответствующей подготовки граждан, в том числе и военнослужащих [5]. В педагогическом процессе работы с личным составом Вооружённых сил страны (России, Казахстана и др.) велик потенциал и востребованность интерактивных форм и методов. Мы придерживаемся следующей **классификации интерактивных методов** [6]:

а. **Игровые** (ролевые, сюжетные, дидактические, квест-ситуации, компьютерные игры и др.);

б. **Неигровые** (дискуссии, дебаты, «аквариум», анализ ситуации, в том числе «кейс-стади» / «case study» через «мозговую штурм»; SWOT-анализ, «обратную связь», стратегию «трёхчастных дневников» по Ч. Форбсу и др.).

Наш опыт обучения и воспитания свидетельствует, что существенную помощь в достижении целей работы по военно-патриотическому и интернациональному воспитанию может оказать использование народных традиций. Традиция (от лат. traditio – передача) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определённых обществах, классах и

социальных группах в течение длительного времени [1]. В качестве традиций выступают общественные установления, нормы поведения, материальные и духовные ценности, идеи, обычаи, обряды и т. д. **Традиция** как способ передачи информации вызывает, **формирует** у людей определённое **отношение** (эмоционально-ценностное отношение), которое со временем приводит к формированию/вырабатыванию стереотипов, особенно в сфере поступков, нравственных оценок, эмоций, создавая общность в рамках этноса. Формируемая народными традициями ценностная система со временем может стать важнейшим фактором социально-культурной ориентации общества (равно как и утрата такой ценностной системы может повлечь «развал», который можем сейчас с состраданием наблюдать в обществе ряда государств). Традиции как послание коллективного опыта устанавливают историческую связь поколений. Воспитание на традициях позволяет черпать убеждения (знания самого высшего порядка) из самого чистого источника – народного опыта.

Составной частью традиций является фольклор (англ. «мудрость народа»). Разновидности разговорных жанров фольклора – пословицы и поговорки, загадки и др. В произведениях фольклора воплощены общенародные идеи воспитания и национальные традиции, содержащие в себе наставления и поучения, освященные авторитетом поколений и «переданные» нам в освоение. Фольклор обладает мощной воздействующей воспитательной силой, так как сохраняет для будущих поколений историю, фило-

софию, этику народа. Народ смог «углядеть», подметить и облечь в яркую запоминающуюся форму закономерности, которые можно использовать в собственной практической деятельности.

Проблема использования подобных литературных образцов в воспитательных и образовательных целях изучалась психологами, педагогами, лингвистами в разных аспектах: личностном, эстетическом, языковом (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец и др.). Ныне эта проблематика активно исследуется в образовательном процессе общего среднего, среднего профессионального, высшего профессионального образования (поисковые системы дают ссылки на сотню публикаций только на русском языке). По мнению учёных, ценность фольклорных произведений обусловлена их высокой образностью, выразительностью и, как подтверждается сейчас, солидным потенциалом знаний (как естественнонаучного плана, так и гуманитарного). Восприятие фольклорных произведений способствует развитию эмоциональной отзывчивости, воображения, мнемонической памяти и мышления.

«Приобщение» военнослужащих в процессе освоения военной специальности к народным традициям, ценностям народной духовной культуры – одно из условий формирования национального самосознания, выработки гражданской позиции, реализации творческого потенциала. Понимание этнических особенностей своего народа, интерес к культуре других народов помогают осознать роль каждого народа в историческом развитии, выработать

взаимоуважительные принципы межкультурного общения, преодолеть межнациональные барьеры. Об этом говорил на XXI сессии Ассамблеи народа Казахстана Президент Н. Назарбаев, характеризуя семь базовых принципов казахстанской культуры мира и духовного согласия, которые стали общим культурным наследием многонационального и многоконфессионального народа Казахстана, которое нынешнее поколение передаёт потомкам как сокровище нации: «Всеказахстанская культура формируется благодаря тесному взаимодействию культурных пластов всех этносов страны. У нас развиваются казахское искусство и традиции, и в то же время обеспечено развитие культурного наследия всех этносов. ...Я никогда не устану повторять, что единство и сплочённость – это главные ценности общества» [3].

Народная культура, как и язык народа, – специфическая окружающая среда, в которой каждый из нас пребывает. Знание истоков, уважение к исторической памяти поколений влияют на духовный мир человека, помогают осознать своё место в этой великой череде предшественников. Понимание этнических особенностей своего народа помогает осознать равноправие различных культур, выработать взаимоуважительные принципы межкультурного общения и взаимоотношений, преодолеть межнациональные барьеры. Включение этнокультурного материала в содержание работы с личным составом Вооружённых сил армии Казахстана в контексте современных задач обучения и воспитания способствует накоплению благостного опыта эмоционально-ценностного от-

ношения к миру, Отечеству, профессии/ратному труду, окружающим людям, к себе самому.

Поговорки и пословицы специалисты называют наиболее удобной формой устной передачи знаний из поколения в поколение. Приобщение молодого поколения к ценностям национальной духовной культуры – одно из важнейших условий формирования национального самосознания. Установление взаимосвязи национального фольклора с духовными традициями других народов осуществляется путем содержательного сравнения, сопоставления, установления общих истоков, нахождения общих корней, подтверждения всеобщего характера установленных связей.

Потенциал пословиц и поговорок как содержательного наполнения кейс-заданий заключён:

- в обеспечении «передачи» исторически сложившейся системы убеждений, этических норм и бытовых знаний коренного населения данной местности;

- помощи каждому военнослужащему в осознании (рефлексии) собственного опыта и опыта своего народа;

- стимулировании сознательного и активного участия в освоении профессии защитника Отечества.

Условия, при которых указанный потенциал, сохранённый в народных традициях, может быть трансформирован в убеждения:

- фактическая достоверность, научная ценность знаний, подтверждённая практикой человеческой деятельности; связь этих знаний, сохранённых предыдущими поколениями, с жизненной практикой и личным опытом;

– активный способ овладения предлагаемой информацией путём вовлечения самих военнослужащих в поиск, обсуждение, пропаганду и апробацию на практике.

Охарактеризуем применение пословиц и поговорок на занятиях с личным составом.

Интерактивный режим предполагает взаимодействие «командир-подчинённые», «военнослужащий-военнослужащий», основной метод – дискуссия, которая ведётся по определённой схеме:

а) предварительно все пословицы или поговорки должны быть представлены в виде заданий (выписаны на доске, представлены на слайде);

б) если обсуждаемая тема занятия с личным составом позволяет включить несколько (3 – 6) пословиц, то отделение рекомендуем поделить на малые группы, каждая из которых получает по одному изречению (пословице или поговорке), и в течение одной-двух минут каждая команда должна выявить заключённый в ней смысл или найти подтверждение определённой закономерности. Затем каждая группа предлагает свою трактовку, вынося ее на общее обсуждение;

в) если выбор пословиц невелик (1 – 2), то обсуждение ведётся в малых группах (не более 5 – 6 человек), что и в первом случае, а затем начинается общая дискуссия.

Прим.: Пословица – краткая притча, изречение с назиданием, получением. Поговорка – выражение, не составляющее законченного высказывания (как бы половина пословицы). В пословице или поговорке виды информации (фактуальная, подтексто-

вая, концептуальная) практически слиты; переход от конкретного информационного содержания к смыслу неалгоритмичен, имеет сходство с инсайтом (озарением). Работу с пословицами следует начинать с показа на примерах, что мини-текст может иметь два плана – конкретно-образный и отвлечённо-переносный. Командир должен показать на наиболее простых для понимания пословицах как «щёлкать орешки» – различать «скорлупку» (фактическую, буквальную информацию) и «ядрышко» (концепт).

Пример. русская поговорка «Пустая бочка громко гремит». Фактуальная информация – о полой ёмкости, концепт – сущностная характеристика человека. Эта поговорка даёт возможность обсудить проблему индивидуальных особенностей человека, способных помешать личной и общественной безопасности как в мирных условиях, так и в условиях чрезвычайных ситуаций, в военной обстановке. Если у человека «пусто» и в голове, и в душе, и в сердце, то он кричит, «сотрясает воздух», а никому не помогает. Это пословица о человеке, который хвалится на словах, но ничего не делает.

Предлагаем формулировки («подача») кейс-заданий на фольклорном материале:

– «Почему мы так говорим ... (поговорка)»;

– «Привести доказательства правильности или ошибочности трактовки пословицей того или иного факта или закономерности» и т. п.

– «Какой скрытый смысл (какая закономерность, взаимосвязь, взаимозависимость и т. п.) отражён в изрече-

нии:.. Где нам может пригодиться эта информация?».

Пример: на обсуждение представлены две казахские пословицы о чести воина. «Как вы понимаете эти послания-заветы наших отцов/дедов? »

1) «Намысты нанға сатпа» («Честь за хлеб не продавай»).

2) «Жігіттин куны жуз жылкы, ары мын жылкы» («Цена джигиту – сто коней. Цена его чести – тысяча коней»).

Примерный вариант ответа. В любой стране, в любой религии доброе имя человека бесценно; честь мужчины – особый, значительный смысл. Каждый мужчина обязан защищать своё Отечество, он воин, его ратный труд – хранить честь и свободу своего народа; честь воина – выполнить свой долг перед Родиной, даже если страшно, даже если опасно, даже если грозит смерть. Струсил – предашь Родину. Имя воина прославляет его труд.

Комментарий: психологи отмечают, что пословица способна дать краткую и ёмкую характеристику народа, описать тип мышления и ценности. Представленные казахские пословицы – не единственные, в которых народ подметил, что все материальные ценности можно принести в жертву ради жизни, а честь – нельзя.

Из легенд пришла молва о том, как ораторы и мастера, знатоки слова (Бии) разрешали конфликты, оглашая всего одну фразу (идеал для авторитета командира в воинском подразделении). Мы используем казахские пословицы и поговорки с переводом на русский язык, которые рекомендуем в работе с личным составом Вооружённых сил (и России, и Казахстана) [2].

1. Алмас қылыш майданда серік, асыл сөз майданда да, сайранда да серік. (Алмазный клинок – друг в бою, доброе слово – друг и в бою, и на пиру).

2. Батыр өлсе – аты қалады, қорқақ өлсе – не қалады. (Батыр умирает – имя оставляет, трус умирает – ничего не оставляет).

3. Жіп жіңішке жерінен үзіледі. (Верёвка рвется там, где она тонка).

4. Жаман үйді қонағы билейді. (В плохом доме гость – хозяин).

5. Достық жоқ жерде табыс жоқ. (Где нет дружбы, там нет успеха).

6. Ер елі үшін туады, елі үшін өледі. (Герой рождается на счастье народу и умирает за народ).

7. Әкеге қарап ұл өсер. Әке көрген оқ жонар. (Глядя на отца растёт сын. Сын, воспитанный отцом, сам смастерит стрелу).

8. Досың дос болғанға шаттан, Дұшпанмен дос болудан сақтан. (Гордись настоящим другом, остерегайся стать другом врага).

9. Туысы жақын – жақын емес, Қонысы жақын – жақын. (Доброе соседство прочнее родственных уз).

10. Жақсылықтың ерте-кеші жоқ. (Добрым делам срок не дан).

11. Жол жолға жалғасады, ел елге жалғасады. (Дорога с дорогой встречается, народ с народом сближается).

12. Сыйласу екі кісіге бірдей. (Дружба крепка взаимностью).

13. Жауың дос болса, қуан, досың жау болса, сақтан. (Если недруга сделал другом – хвались; если друга сделал врагом – берегись).

14. Ынтымақты елде күншуақ. (Если сплочён народ, среди него вражда не живёт).

15. Ердің атын еңбек шығарады. (Имя джигита трудом его прославляется).

16. Ерлікте қорлық жоқ. (Мужеству позор неведом).

17. Отанға опасыздық еткенің, Өз түбіңе өзің жеткенің. (Родину предать – себя заживо схоронить).

18. Отан – елдің анасы, ел – ердің анасы. (Родина – мать народу, народ – мать джигиту).

19. Әділдік асықпайды – бірақ оның келері анық. (Справедливость поспешает медленно, но приходит неизбежно).

20. Ақылды арын қорғайды, сараң малын қорғайды. (Умный честь свою оберегает, скупой – скот свой оберегает).

Мы убедились в том, что пословицы и поговорки содержат ёмкий воспитательно-образовательный потенциал, который при грамотно управляемом воздействии командира способен:

– оказать позитивное военно-патриотическое и интернациональное воспитательное влияние на военнослужащих;

– способствовать формированию нравственных качеств гражданина;

– содействовать процессу успешного освоения содержания профессиональных знаний, заложенных в программу курса молодого бойца.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. М. : Сов. энцикл., 1978. 672 с.
2. Казахские пословицы и поговорки. [Электронный ресурс]. URL: http://proverb.kazakh.ru/?PAGEN_1=21 (дата обращения: 30.08.2015).
3. Назарбаев Н. А. Выступление на XXI сессии Ассамблеи народа Казахстана. [Электронный ресурс]. URL: http://www.akorda.ru/ru/speeches/internal_political_affairs/in_speeches_and_addresses/page_216501_vystuplenie-glavy-gosudarstva-predsdatelya-assamblei-naroda-kazakhstan-a-n-a-nazarbaeva-na-xxi-sessii (дата обращения: 18.07.2015).
4. Путин В. В. Выступление на совещании представителей власти и общественности по вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи (Краснодар, 12.10.2012). [Электронный ресурс]. URL: <http://zpfond.ru/vladimir-putin-provyol-vstrechu-s-predstavatelyami-obshchestvennosti-po-voprosam-duhovnogo> (дата обращения: 14.08.2015).
5. Романов В. А. Профессиональная подготовка военных кадров в системе гражданских вузов : дис. ... д-ра пед. наук / Тульский госпедуниверситет им. Л. Н. Толстого. Тула, 2002. 448 с.
6. Формирование общекультурных компетенций в военных образовательных организациях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации : моногр. / О. В. Евдокимова, О. Н. Пономарёва, И. И. Грачёв ; под общ. ред. О. Н. Пономарёвой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. 320 с.

O. N. Ponomariova, E. E. Kaldarbek, M. A. Ashirali

**FOLKLORE AS THE RESOURCE FOR THE CASE-STUDIES
AT MILITARY PATRIOTIC EDUCATION OF THE MILITARY
PERSONNEL**

Practices on implementation of educational process with staff of the Armed Forces of Russia and Kazakhstan on the folklore material have been given in the article: the authors included proverbs and sayings in the content of the case-studies. The authors of the article offer to rely on genetic memory of people, to focus attention on basic values of heroic-patriotic and international traditions of the Russian and Kazakh military education of the XX – XXI centuries in difficult modern military-political conditions.

***Key words:** military professional education, patriotic and international education, interactive methods of training, case-method, proverbs and sayings.*

К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

УДК 372.893

А. А. Еремеев

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ОСВОЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА ПО ТЕМЕ "ФАШИСТСКИЙ РЕЖИМ В ГЕРМАНИИ. ИДЕОЛОГИЯ НАЦИОНАЛ-СОЦИАЛИЗМА")

Рационализация познавательной деятельности в ходе представленного урока достигается за счет рационального планирования занятия и отбора учебного материала в соответствии с ведущими модальностями. Рационализация в данном случае обладает смыслообразующей и целеполагающей функцией. В ходе урока учащиеся знакомятся с идеологией германского национал-социализма, её истинной сущностью, историей, на основании представленных материалов формируют ценностное отношение к проблематике занятия.

Ключевые слова: рационализация, познавательная деятельность, фашизм, национал-социализм, ФГОС, культурологический подход, смыслообразование, целеполагание, деятельностный подход, всеобщая история.

Достижение результатов предметного обучения, отраженных в ФГОС среднего общего образования по предметам социально-гуманитарного цикла, в частности по «Истории России» и по «Всеобщей истории», невозможно без целенаправленной рациональной деятельности учащихся [1].

Рациональность, – пишет И. Лакатос, – есть то, что соответствует определенным методологическим принципам, нормам и предписаниям [2]. Понимаемая в том смысле рациональность предстает как смысло- и целенесущая деятельность. То есть учебный

материал, с которым учащиеся будут работать во время урока, не должен представлять собой набор исторических фактов, дат, цифр и формулировок, которые подлежат механическому заучиванию и представляются в готовом виде учителем. Учащиеся должны осознавать в процессе самостоятельной работы с материалом, почему они работают именно с этим материалом, должны понимать, для чего знания, которые они получают на уроке, нужны им, и их важность для понимания истории в целом.

Применительно к теме урока, заявленной в заголовке статьи, с точки

зрения рационализации задача может сводиться к поиску ответа на следующий вопрос: почему в стране с высокой культурой, стране с глубокими гуманистическими традициями, в стране Шиллера, Гёте и Канта к власти пришел, пожалуй, один из самых бесчеловечных политических режимов – нацистский режим? Ответить на него невозможно без анализа экономических, политических, идеологических факторов, их взаимосвязи друг с другом, т. е. без опоры на принцип историзма, согласно которому любое историческое явление должно рассматриваться в своём развитии и многообразных взаимосвязях с иными историческими явлениями.

Рационализация познавательной деятельности учащихся на уроках истории связана:

Во-первых, с рациональным планированием деятельности учащихся в рамках урока.

Рациональное планирование предполагает выделение главного, существенного, межпредметную координацию учебного материала; повышение роли дедуктивного подхода в сочетании его с индуктивным [3]. Это означает, что учащиеся уже в начале занятия должны представлять себе, как они будут изучать тему урока, какие логические связи существуют между её элементами, наконец, понимать конечную цель урока, которой может быть ответ на вопрос, сформулированный в начале урока учителем или самими учениками, или же неким практическим результатом (таблицей,

проектом, эссе и т. п.). Более того, кроме главной цели урока, формулируемой в начале занятия, учащиеся должны ставить себе индивидуальные цели. Для кого-то знания, полученные на уроке, – средство успешной сдачи экзамена, кого-то интересует эмоциональная сторона полученной информации, третьих уже давно привлекает тема урока, и они после урока продолжают её самостоятельное изучение.

Во-вторых, с рационально подобранным учебным материалом. То есть учебный материал должен быть так подобран учителем, чтобы в ходе занятия учащиеся смогли извлечь из него необходимую информацию, сделать необходимые обобщения и выводы, выстроить связи между элементами темы. Более того, важно, чтобы учащиеся могли усвоить учебный материал вне зависимости от своего уровня способностей и готовности к изучению темы. Это достигается путем использования разноуровневых заданий, которые предлагаются ученику на выбор.

При планировании учебного занятия также необходимо учитывать ведущую модальность того или иного этапа урока, а также урока в целом. Использование культурологического подхода в данном случае способствует лучшему осмыслению учебного материала и усвоения тех ценностей, которые заложены в учебном материале.

Важно, чтобы в сознании учащихся формировалась система изучения истории, потому что большую роль в

этом играет исторический анализ. Обилие исторического материала требует рационального подхода к его изучению, потому целесообразно определить *алгоритм, или технологию*, рационального изучения новых знаний на уроках истории.

1. Определить место урока в системе уроков по теме, разделу; оптимальную структуру, предполагая, что на каждом этапе урока изучения новых знаний при всей его вариативности учащиеся должны добывать новые знания максимально самостоятельно.

2. Определить цель урока (в трех аспектах), выделить формируемые УУД, конкретизируя их в относительно простых элементах – общеучебных умениях и навыках. Учитель на уроке освоения новых знаний не является их транслятором, он является организатором, консультантом, стимулирующим учебную деятельность учащихся.

3. Учебный материал выстраивается в соответствии с предметными модальностями, в которых вариативно и целостно представлен культурологический состав содержания образования. Материал, подлежащий изучению, должен отличаться разнообразием источниковой формы: фактологический материал, мемуары, высказывания и суждения, статистический материал, требующий статистического анализа, сравнения, обобщения; материалы дискуссий, архивные данные, художественные источники, фотоматериалы и др.

4. Работа с разнообразным содержанием должна иметь главной целью создание целостного представления по теме урока, а значит, результаты каждого этапа должны системно дополнять друг друга. Новизна не только содержания, но и способа деятельности дает возможность вырабатывать умения осуществлять поиск, учиться научному методу.

5. Процесс изучения новых знаний (добывание новых знаний) целесообразно строить, используя индивидуальную, парную, групповую работу, а также привлекать разноуровневые задания или предлагать задания на выбор.

6. Работа с каждым видом заданий должна быть четко ориентирована на конкретные метапредметные, предметные и личностные результаты, поэтому подведение итогов урока целесообразно связывать с проверкой осмысления и понимания новых знаний, закреплением ведущих идей темы урока относительно его задач.

Специфика урока всеобщей истории в 9-м классе по теме «Фашистский режим в Германии. Идеология национал-социализма» продиктована современной исторической ситуацией, когда некоторые разновидности радикальных идеологий правого толка в силу ряда причин завоевывают себе сторонников зачастую в силу неясных представлений о них у последних. Поэтому крайне важно организовать работу на уроке таким образом, чтобы у

учащихся сложилось ясное представление о той идеологии, из которой вышли многие современные крайне правые идеологии. Этому будет способствовать разнообразие технологий, методов и приемов, используемых в течение урока, позволяющее активизировать познавательную деятельность учащихся, а также рациональное планирование и отбор учебного материала в соответствии с ведущими модальностями.

К моменту изучения темы «Фашистский режим в Германии. Идеология национал-социализма» учащиеся уже обладают представлением о сущности фашистского режима, его основных чертах, причинах возникновения (всё это рассматривалось на уроке, посвященном итальянскому фашизму), исторической ситуации, сложившейся в Европе после Первой мировой войны, культурном фоне эпохи, которая может считаться временем серьёзных перемен и мучительным поиском новых путей исторического развития европейских народов.

Тема, несомненно, имеет взаимосвязь с историей нашей страны, поскольку именно русскому народу и народам союзных советских республик довелось противостоять национал-социализму в открытой борьбе и принести огромную жертву для победы над ним.

В ходе урока, опираясь на учебный материал, учащиеся выделяют отличия национал-социализма от других радикальных политических тече-

ний 20 – 30-х гг. прошлого века, начинают осознавать, на какие реальные идеалы и ценности опиралась идеология национал-социализма (идея реванша за поражение в Первой мировой войне, достижение процветания одного народа за счёт другого, подкрепленная концепцией расового превосходства «арийских» народов над другими), и задумываться, почему для них эти ценности неприемлемы.

Тема урока: Фашистский режим в Германии. Национал-социализм.

Тип урока: урок изучения нового материала с элементами исследования.

Цель урока во взаимосвязи ее аспектов:

1) образовательный аспект: сформировать у учащихся представление о германском национал-социализме, его отличиях от итальянского фашизма, причинах прихода нацистов к власти, месте германского национал-социализма в ряде тоталитарных диктатур первой половины XX в. Познакомиться с историческими источниками, содержащими информацию о национал-социализме;

2) развивающий аспект: продолжить формирование у учащихся общеучебных умений и навыков (наблюдения, слушания, анализа текста, формирования суждений, поиска соответствия; формулирования гипотез; работы с наглядным материалом, составления таблиц и схем), а также специфически-предметных умений и

К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

навыков (анализ исторического документа и текста учебника, работы с историческим статистическим материалом, сравнительный анализ и критика исторических источников). Развивать интерес к самостоятельному изучению как истории изучаемого явления, так и истории в целом;

3) воспитательный аспект: формировать осмысленное отношение к ценности жизни, свободы личной и общественной, ответственности, истории и культуре, правде и истине, справедливости. Воспитывать критическое отношение к мнимым и ложным ценностям.

Задачи урока

Задача	Решение	Формы работы
Узнать причины прихода фашизма к власти в Германии, формирования идеологии национал-социализма	Проблемная лекция, работа с текстом, статистическим материалом	Фронтальная, в малой группе, индивидуальная
Выявить отличия политики национал-социализма от иных политических режимов. Причины, обусловившие специфику национал-социалистической идеологии	Работа с текстом исторического документа	В малой группе
Провести дискуссию по проблемным вопросам темы	Учебная дискуссия, мозговой штурм	Фронтальная, в малой группе

Оборудование: мультимедийный проектор, рабочие листы с заданиями, учебник, тетрадь.

Конспект урока удобно составлять в виде таблицы. Параллельно с учеб-

ным материалом приводятся ведущие модальности для того или иного этапа урока, а также УУД и ОУУН, используемые и формируемые при выполнении того или иного задания.

Этап урока	Ведущая модальность	Общеучебные умения и навыки (ОуУН)	Универсальные учебные действия (УУД)	Учебный материал

I. Организационный момент

Ведущая модальность: ценностная.

Содержание этапа: приветствие.

Сообщение цели урока, объяснение принципа работы в малой группе и условий работы с дифференцированными заданиями (задания можно выполнять как совместно, так и самостоятельно, причем можно выбирать то задание, которое, на ваш взгляд, более интересно).

Также в начале урока учащимся демонстрируется видеосюжет о нацистских концлагерях, их жертвах, приводится статистика жертв гитлеровского режима и Второй мировой войны. В ходе беседы и обсуждения увиденного формулируется главный вопрос урока: почему национал-социализм стал самым жестоким режимом в Европе 1930-х гг., почему он был создан именно в Германии – стране высокой культуры и старинных гуманистических традиций?

II. Актуализация знаний учащихся

Ведущая модальность: знаниевая, сцепленная с субъектно-личностной.

Формируемые УУД: *коммуникативные* (общение и взаимодействие с партнерами, организация и планирование, речевые действия как средства регуляции), *познавательные* (умение давать определение понятиям, делать выводы и заключения, классифицировать, работать с метафорами), *регулятивные* (контроль, коррекция, личностные), оценочные суждения.

Содержание этапа. В ходе этого этапа учащиеся припоминают то, что

им известно об итальянском фашизме, выполняя задания 1 – 4, распределив их между участниками каждой группы.

З а д а н и е 1. Выполнить тесты:

1) Выберите наиболее правильное суждение. Фашизм - это:

А) *Разновидность авторитарного режима, зародившегося в Европе после окончания I Мировой войны.*

Б) *Экономическое учение, утверждающее необходимость участия государства в регулировании экономики.*

В) *Политическая идеология, выступающая за всеобщее равенство и справедливость*

Г) *Учение о превосходстве одних людей над другими.*

2) Причины установления фашистского режима в Италии:

А) *«Красное двухлетие».*

Б) *Неспособность итальянских социалистов действовать решительно.*

В) *Стремление итальянского общества к либерализму в политике.*

Г) *Крупные территориальные приобретения Италии после Первой мировой войны.*

3) «Красное двухлетие». Так называют:

А) *Годы участия Италии в Первой мировой войне.*

Б) *Годы нахождения у власти фашистов.*

В) *Годы подъема революционного движения в Италии.*

Г) *Годы преследований членов левых партий.*

4) Причина установления фашистского режима в Италии:

А) *Пресечение династии итальянских королей.*

Б) Поддержка Муссолини немецкими фашистами.

В) Наступление мирового экономического кризиса.

4) Недовольство населения условиями Версальского договора.

5) «Поход на Рим» Так называют:

1) Военную операцию в ходе Первой мировой войны.

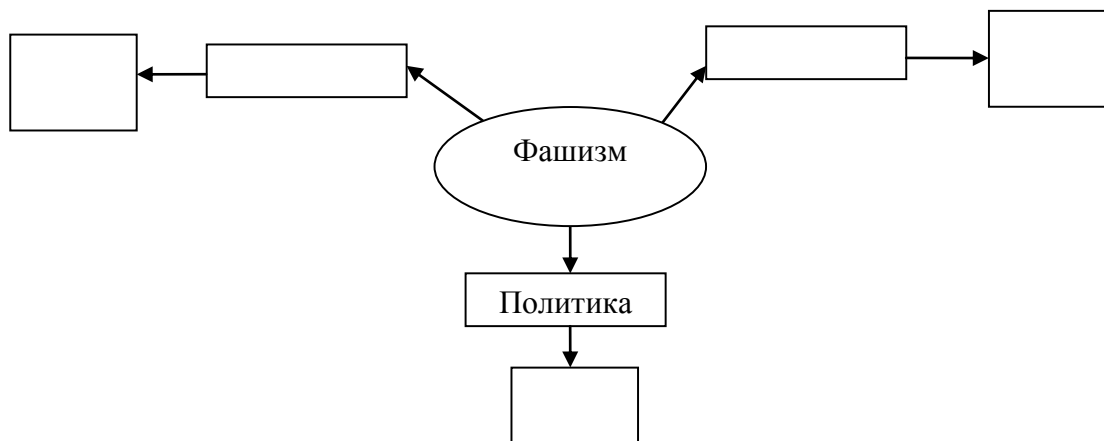
2) Вооруженное восстание бывших фронтовиков.

3) Политику принуждения Италии к вступлению в войну на стороне Антанты.

4) Насильственную смену власти в Королевстве Италия, в результате которой Бенито Муссолини назначен премьер-министром.

З а д а н и е 2. Что объединяет указанные даты: 1919 г., 1922 г., 1924 г. (Даты связаны со становлением фашистского режима в Италии).

З а д а н и е 3. Дополнить схему. В пустых клетках, проставить цифры, соответствующие тому или иному элементу: 1) экономика; 2) социальная сфера; 3) создание массовых организаций; 4) господство одной идеологии; 5) господство крупных корпораций (финансовых и производственных); 6) милитаризм и внешнеполитическая агрессия (экспансионизм); 7) борьба с инакомыслием; 8) подавление личности; 9) союз крупного капитала и государства; 10) запрет нефашистских общественных организаций.



З а д а н и е 4. Какие черты фашизма нашли отражение в следующих высказываниях?

1) Фашизм – это ложь, изрекаемая бандитами (Эрнест Хемингуэй).

2) Сложение реакционных идей с революционными чувствами дает в результате фашистский тип личности (Вильгельм Райх).

3) Национальное возрождение, о котором они кричали, похоже на камень. Когда его поднимаешь с земли, из-под него выползают гады. Чтобы скрыть свою мерзость, они пользуются громкими словами (Эрих Мария Ремарк).

4) У меня нет совести! Мою совесть зовут Адольф Гитлер! (Герман Геринг).

III. Изучение нового материала

Ведущая модальность: деятельностная.

Формируемые УУД: коммуникативные (организация и планирование, общение и взаимодействие с партнерами, способность действовать с учетом позиции другого, уметь согласовывать действия); познавательные (умение работать с метафорами, давать определение понятиям, умение наблюдать, делать выводы и заключения, классифицировать явления, понятия); регулятивные (самоэффективность, контроль, коррекция, оценка).

Содержание этапа:

1) Рассмотрите пункты параграфа учебника, касающиеся фашизма в Германии. Составьте план работы на уроке.

Примерный план

1. Причины прихода нацистов к власти.

2. Особенности национал-социализма, отличие от итальянского фашизма.

3. Фашистский режим в Германии.

2) Рассмотрите табл. 1, текст статей Версальского договора и опишите положение Германии после войны.

3) Выполните задания.

Таблица 1

Численность населения, потери в войне отдельных стран-участниц Первой мировой войны и их финансовое положение к 1920 г.

Государство	Численность населения, млн чел.	Потери в войне	Государственный долг (внешний и внутренний), тыс. дол.	Госкредит (сколько денег страна дала в долг), тыс. дол.
США	105,7	Около 320 тыс. чел.	–	9.580.920
Англия	48,9	Около 2.5 млн чел.	6.877.329	9.891.853
Франция	40,0	Около 4,5 млн чел.	5.604.812	3.430.821
Италия	37,6	Около 2,1 млн чел.	4.034.481	389.988
Германия	61	Около 8 млн чел.	Ок .33. 000. 000 (репарации по плану Дауэса)	–
Россия	170	Около 9.5 млн чел.	33. 654.123	–

Версальский мирный договор

Статья 45. В качестве компенсации за разрушение угольных копей на севере Франции и в счет суммы репараций за военные убытки, причитающейся с Германии, последняя уступает Франции ... угольные копи, расположенные в Саарском бассейне.

Статья 119. Германия отказывается в пользу Главных Союзных и Объединившихся держав от всех своих прав и оснований на свои заморские владения.

Статья 159. Германские военные силы будут демобилизованы и сокращены ...

Статья 198. Военные силы Германии не должны заключать в себе никакой военной или морской авиации.

Статья 231. Союзные и Объединившиеся Правительства заявляют, а Германия признает, что Германия и ее союзники ответственны за причинение всех потерь и всех убытков, понесенных Союзными и Объединившимися Правительствами и их гражданами вследствие войны, которая была им навязана нападением Германии и ее союзников.

З а д а н и е 5. Ответьте на вопросы и выполните задания, распределив их между участниками вашей группы.

1. Охарактеризуйте итоги Первой мировой войны для Германии.

2. Почему Версальский договор называли в Германии «национальным унижением»?

3. Почему условия договора для Германии были столь суровыми?

4. Какие последствия для Германии должен был повлечь за собой этот договор?

4) Рассказ учителя о «пивном путче» 1923 г., биографии лидера НСДАП Адольфа Гитлера, создании НСДАП. В ходе рассказа учащиеся делают следующие записи в тетрадь:

а) 1920 г. – создание НСДАП (Лидер Адольф Гитлер).

б) 1923 г. – «Пивной путч».

5) Работа с текстом программы НСДАП и Доктриной фашизма Муссолини.

З а д а н и е 6. В чем сходства и различия идей, изложенных в этих текстах?

Национал-социализм	Итальянский фашизм
<p>Мы требуем объединения всех германцев ...в пределах великой Германии. Гражданином может быть... принадлежащий к германской нации соплеменник. Соплеменником считается...тот, в чьих жилах течет германская кровь. Ни один еврей...не может быть германским соплеменником.</p> <p>Право определять порядок управления государством и его законы может принадлежать только гражданину</p>	<p>...Коммунистической идеологии была противопоставлена новая идеология национального государства, национальной солидарности, национального пафоса...</p> <p>...Для фашизма человек – это индивид, единый с нацией,...</p> <p>...Фашизм желает человека активного, со всей энергией отдающегося действию, мужественно сознающего предстоящие ему трудности и готового их побороть...</p>

Национал-социализм	Итальянский фашизм
<p>Мы требуем от государства ...заботиться о трудовой занятости и жизни собственных граждан.</p> <p>Первым долгом каждого гражданина должен быть созидательный духовный, умственный или физический труд. Деятельность отдельной личности должна ...быть направленной на всеобщую пользу.</p> <p>Мы требуем национализации всех ...промышленных предприятий.</p> <p>Мы требуем участия рабочих и служащих в прибылях крупных предприятий.</p> <p>Мы требуем беспощадной борьбы против тех, кто своей деятельностью наносит вред общественным интересам.</p> <p>Мы требуем ...создания народной армии.</p> <p>Мы требуем... борьбы против ...политической лжи и ее распространения прессой.</p> <p>Для выпуска негерманских газет требуется специальное разрешение государства. Газеты, которые вредят здоровью общества, необходимо запретить.</p> <p>Мы требуем свободы всех религиозных вероисповеданий в государстве, если они не угрожают его целостности или не оскорбляют нравственных чувств и морали германской расы.</p> <p>Для эффективной реализации этой программы, мы требуем создания в Рейхе сильной центральной государственной власти; безусловной политической власти над всем Рейхом и его организациями центрального парламента.</p>	<p>...Фашистская концепция государства антииндивидуалистична; фашизм признает индивида, поскольку он совпадает с государством, представляющем универсальное сознание и волю человека в его историческом существовании...</p> <p>...Вне государства нет индивида, нет и групп (политических партий, обществ, профсоюзов, классов). Поэтому фашизм против социализма, который историческое развитие сводит к борьбе классов и не признает государственного единства...</p> <p>...Фашистское государство, высшая и самая мощная форма личности есть сила, но сила духовная...</p> <p>...Прежде всего фашизм не верит в возможность и пользу постоянного мира, поскольку в общем дело касается будущего развития человечества, и оставляются в стороне соображения текущей политики. Поэтому он отвергает пацифизм, прикрывающий отказ от борьбы и боязнь жертвы...</p> <p>...После социализма фашизм борется со всем комплексом демократических идеологий, отвергая их или в их теоретических предпосылках, или в их практических применениях и построениях...</p>

В ходе обсуждения материала, что главное отличие национал-социализма от фашизма состоит в

наличии в первом идеи расового превосходства, антисемитизм.

Далее проводится беседа по вопросам:

- Были ли в идеологии итальянского фашизма националистические идеи? В чем их отличие от национал-социалистических идей?
- В чем, по-вашему, состоит идея расового превосходства?
- Какие цели преследовала реализация идеи расового превосходства?

В процессе обсуждения учащиеся приходят к следующим выводам:

- Националистические идеи в Германии были более радикальными, чем в Италии.
- Идея расового превосходства предполагает обоснование деления народов на полноценные («расу господ») и неполноценные («расу рабов»).
- Реализация идеи расового превосходства предполагала обоснование необходимости насилия

в отношении «неарийских» народов. Характерный для национал-социализма антисемитизм связан с тем, что государство стремилось безвозмездно изъять экономические блага у представителей еврейского народа, попутно обвинив его в той нестабильности, в которой находилось германское общество после поражения в Первой мировой войне.

Эта беседа, является одним из ключевых моментов в раскрытии темы урока, поэтому крайне важно правильно организовать обсуждение. Его конкретные формы (фронтальное обсуждение или обсуждение в группах, с представлением выводов) зависят от уровня подготовки учащихся.

З а д а н и е 7. Рассмотрите табл. 2 и ответьте на вопросы.

Таблица 2

Парламентские выборы в Германии в 1928 – 1930 гг.

Партия	Получено голосов, %		
	1928 г.	1930 г.	1933 г.
НСДАП	3	18	44
Социал-демократическая	30	25	18
Коммунистическая партия Германии	10	13	12
Католическая	12	11	1
Демократическая	5	4	1

С чем связана динамика изменения политических предпочтений населения Германии? Какое событие мирового значения могло повлиять на неё?

Рассказ о приходе НСДАП к власти в Германии, о пожаре рейхстага в 1933 г. и последовавшем за ним запрете КПГ, о «ночи длинных ножей».

ВЫВОД: Становление радикального фашистского режима в Германии стало результатом политического и экономического кризиса, начавшегося в Германии по окончании Первой мировой войны.

IV. Закрепление знаний, умений, навыков, ценностей.

Ведущая модальность: знаниевая; деятельностьная.

Закрепление проводится на основе заданий с дифференцированным уровнем сложности.

З а д а н и е 8. Распределить представленные ниже черты политического режима и исторические факты по 3 группам: **1)** характерные для всех тоталитарных режимов; **2)** характерные для итальянского фашизма; **3)** характерные для нацистской Германии.

А) Агрессивная внешняя политика.

Б) Подавление инакомыслия, политический террор.

В) Создание концентрационных лагерей для противников режима.

Г) Культ вождя.

Д) Распространение теории о полноценных и неполноценных людях.

Е) Формальное сохранение парламентской монархии.

Ж) Всеобъемлющий контроль государства и партии над обществом.

З) Заключение особого договора с католической церковью.

И) Расправа с бывшими соратниками во время «ночи длинных ножей».

З а д а н и е 9.

А) Почему Гитлер, несмотря на провозглашенную в 25 пунктах защиту прав рабочих, говорил, что «Наши предприниматели обязаны своим положением своим способностям. Этот отбор, лишь подтверждающий их принадлежность к высшей расе, дает им право руководить».

Б) В программе НСДАП существовал пункт о терпимости ко всем религиям. Также сам Гитлер утверждал, что «Нам нужны верующие люди». Он же, однако, говорил и следующее: «Древний мир был таким чистым, светлым и безмятежным, потому что в нём не знали двух великих зол: чумы и христианства». Чем можно объяснить подобные противоречия?

В) Как соотносилась политика режима Гитлера с его высказыванием: «Чем грандиознее ложь, тем легче ей готовы поверить».

В качестве домашнего задания учащиеся могут взять себе одну из задач, ответ на неё выполнить в форме эссе, сочинения-рассуждения.

V. Этап рефлексии

Ведущая модальность: ценностная, субъектно-личностная.

Формируемые УУД: самооэффективность, контроль, коррекция, оценка.

На этапе рефлексии учащиеся ставят себе оценку по десятибалльной шкале за инициативность, активность, эвристику, оценивают понятность материала, его личностную значимость, выясняют, удалось ли достигнуть общей цели урока, ставят задачи по дальнейшему изучению темы.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5 – 9 кл.) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 18.09.2015).
2. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции // Структура и развитие науки: Из Бостонских исследований по философии науки. М., 1978. С. 203 – 235.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
4. Пономарев М. В. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс. Рабочая тетрадь М. : Дрофа, 2014. 64 с.
5. Программа "25 пунктов" [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 10.09.2015).
6. Муссолини Б. Доктрина фашизма [Электронный ресурс] // Новгородский государственный университет. URL: <http://www.novsu.ru> (дата обращения: 18.07.2015).

A. A. Ereemeev

**RATIONALIZATION OF THE STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY
AT THE LESSONS OF NEW KNOWLEDGE STUDYING**

Rationalization of cognitive activity within the introduced lesson is achieved by rational planning of the lesson and choosing learning material in accordance with leading modalities. Rationalization in this case has the semantic and target function. During the lesson the students meet with ideology of German National-Socialism, its real essence, history, on the base of presented materials they form valuable attitude to the problem of the lesson.

Key words: *rationalization, cognitive activity, fascism, national-socialism, Federal State Educational Standard (FSES), culture approach, semantic education, teleology, action approach, general history.*

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ НОВОГО КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На примере анализа опыта работы педагогического коллектива школы по совершенствованию профессионального развития педагогов представлены формы повышения профессиональной компетентности учителей, продуктивные в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, проблемный семинар, мастер-класс, стажировочная площадка.

Главным направляющим вектором в работе методической службы школы выступает ведущая идея, актуальная как для социума в целом, так и для каждого педагога в частности. В современных условиях подобной идеей, безусловно, становится стремление к новому качеству образования, которое строится на познавательной активности субъекта. Воплощение этой идеи невозможно без решения задачи повышения эффективности профессионального развития педагогов. Поэтому педагогический коллектив средней школы № 25 г. Владимира осознал необходимость обновления содержания методической работы и поиск таких форм работы с педагогами, которые способствовали бы проявлению самостоятельности, творческому поиску, выработке собственной позиции, развитию способности анализировать свою работу и работу коллег, принимать решения.

На первом этапе данной деятельности проводилось изучение состояния проблем, связанных с профессио-

нальным ростом педагогов, с помощью анкетирования, бесед, наблюдений. Как показал проведённый анализ, основные затруднения учителей обусловлены следующими причинами:

– *боязнь новизны и грядущих изменений*, что во многом обусловлено, на наш взгляд, недостатком знаний в определённых областях, информации по отдельным вопросам и т. п.;

– *неумение реализовать теоретические знания на практике*, которое мы объясняем недостаточностью практических профессиональных проб, связанных с освоением современных технологий, новых интерактивных методов работы с учащимися;

– *осознание педагогами недостаточности разнообразия, эффективности и широты палитры методических приёмов, которыми они владеют*, что является первой ступенькой к стремлению овладеть новыми профессиональными знаниями и педагогическими технологиями.

Таким образом, платформой для организации методической работы

на период 2011 – 2016 гг. стала следующая тема: «*Освоение системно-деятельностного подхода как основы реализации компетентностно-ориентированной модели обучения*». Были определены перспективные цели и задачи деятельности:

1. Обновление педагогической системы учителя на основе выделения сущности его опыта в области компетентностного обучения.

2. Повышение качества образования и успешности учащихся через активное использование ресурса системно-деятельностного подхода к обучению.

3. Освоение технологии проведения мультимедийного урока с использованием ЦОР и интерактивного оборудования.

4. Освоение и реализация инновационных практик обучения, в том числе технологии целенаправленного развития познавательных стратегий школьников в рамках областной опытно-экспериментальной площадки.

Второй этап работы по повышению эффективности профессионального роста педагогов был связан с организацией обучения, нацеленного на обновление знаний учителей в области системно-деятельностного подхода и современных педагогических технологий. На этом этапе основными формами работы стали проблемные семинары, тренинги, педсоветы, круглые столы по следующим темам:

1. «Критерии успешности учителя». Цель педсовета: определение наиболее значимых критериев успешности педагогической деятельности для нашего педагогического коллектива и условий для их реализации.

2. «Проектирование урока в системе компетентностного образования». Цель проблемного семинара: повысить компетентность педагогов в вопросах реализации системно-деятельностного подхода к организации учебного процесса посредством проектирования системы учебных занятий.

3. «Педагогические технологии в образовательном процессе: богатство и разнообразие, целесообразность и эффективность». Цель мероприятия (педсовет с проведением мастер-классов): раскрыть сущность понятия «педагогическая технология», рассмотреть примеры эффективных педагогических технологий, используемых в учебном процессе.

4. «Создание психолого-педагогических условий успешности ученика в обучении и воспитании». Цель педсовета: разработать и принять к практической реализации целенаправленную систему психолого-педагогических условий в образовательном процессе, направленную на успешное обучение каждого ученика, психологический комфорт жизни в школе и сохранение здоровья школьников.

В период с 2013 по 2015 гг. в школе проводился проблемный семинар «Дистанционное обучение: понятие, организация, способы реализации». Руководителями семинара были заместитель директора по научно-методической работе и заместитель директора по информатизации. Он строился в форме теоретических и практических занятий, на которых учителя знакомились с понятием «дистанционное обучение» и дидактиче-

скими требованиями к дистанционным курсам, рассматривали психолого-педагогические аспекты разработки учебного контента с использованием ЭОР, структуру курсов дистанционного обучения, сценарии разработки курса и подходы к оценке его качества. Параллельно этому педагоги обучались на курсах во Владимирском институте развития образования и приобретали необходимые практические навыки по техническому построению данных курсов. Темами курсовой подготовки стали: «Создание интерактивных учебных материалов средствами редактора Mathcad», «Проектная деятельность в информационной образовательной среде в условиях реализации ФГОС. Основные курсы программы Intel®«Обучение для будущего»», «Организация среды дистанционного обучения школы с использованием системы Moodle» и др. В результате данной работы педагогами школы были разработаны и апробированы следующие дистанционные курсы: «Дистанционный курс подготовки к ГИА по русскому языку детей с ограниченными возможностями 8 – 9 класс», «Дистанционный курс подготовки к ЕГЭ по математике детей с ограниченными возможностями 10 – 11 класс», «Дистанционный курс для подготовки учащихся к ОГЭ по биологии», «Дистанционный курс для подготовки учащихся к ОГЭ по математике», «Дистанционный курс для 4 классов по английскому языку» (подробно с содержанием курсов можно ознакомиться на сайте школы по ссылке: [http://school25.vladimir.ru/index.php/pedagogichebskaya-masterskaya/metodicheskie-](http://school25.vladimir.ru/index.php/pedagogichebskaya-masterskaya/metodicheskie-razrabotki-pedagogov)

[razrabotki-pedagogov](http://school25.vladimir.ru/index.php/pedagogichebskaya-masterskaya/metodicheskie-razrabotki-pedagogov)). Значительно возросло количество учащихся и педагогов, принимающих участие в интернет-олимпиадах и конкурсах.

Работая в рамках инновационной площадки по освоению технологии целенаправленного развития познавательных стратегий школьников, педагоги школы обучались на базе областной общественной организации «Милосердие и порядок». Всего в период 2011 – 2014 гг. по программе курса повышения квалификации «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» обучалось 25 педагогов школы, что составляет 37 % от общего количества педагогических работников. В процессе исследования и апробации эффективности технологии ЦРПС педагогами школы создан дидактический материал, включающий в себя конспекты уроков в данной технологии, учебные задания на развитие мыслительных операций и рефлексивных умений школьников, видеоматериал с фрагментами уроков. Ежегодно педагоги школы принимали активное участие в заключительных областных конференциях, в рамках которых представляли свой опыт и результаты экспериментальной деятельности. За данный период опубликовано 7 статей.

Педагогами школы проводились мастер-классы для учителей Владимирской области:

2013 г. – Н. В. Кузнецова, учитель физики, заместитель директора по УВР проводила мастер-класс по теме «Исследование познавательных стратегий решения качественных задач по физике» для педагогов области; вы-

ступала на курсах учителей физики в ВИРО по теме «Использование учебных развивающих заданий на уроках физики».

2012, 2013 гг. – Г. В. Белоусова, учитель начальных классов, проводила мастер-классы по теме «Стратегия сравнения и классификации по заданным критериям».

2012, 2014 гг. – Е. Г. Коровушкина, учитель начальных классов, представляла мастер-класс для учителей области по теме «Развитие рефлексии у младших школьников».

2013 г. – Е. В. Иванова, учитель биологии, выступала на городском методическом объединении по теме «Познавательные стратегии как средства формирования методологических умений (на предметном содержании курса биологии)».

Учитель технологии М. Ю. Манасов в настоящее время является руководителем городского методического объединения учителей технологии и неоднократно представлял свой опыт работы по теме эксперимента на занятиях с учителями города.

В ноябре 2011 г. и в апреле 2012 г. на базе школы были проведены открытые педагогические советы по теме «Возможности технологии ЦРПС в реализации системно-деятельностного подхода в обучении (из опыта работы экспериментальной площадки МАОУ СОШ № 25 г. Владимира)»; администрацией и педагогами школы были представлены результаты опытно-экспериментальной работы по следующим аспектам: «Возможности технологии ЦРПС в реализации систем-

но-деятельностного подхода в обучении», «Развитие мыслительных операций при проектировании стратегии решения качественных задач по физике» (Н. В. Кузнецова, завуч по учебно-методической работе); «Обучение первоклассников сравнению и классификации по заданным критериям» (Г. В. Белоусова, учитель начальных классов); «Проектирование стратегии написания безударных падежных окончаний имён существительных» (А. В. Ржевская, учитель начальных классов); «Выявление и обогащение стратегий школьников при выполнении натюрмортов» (Н. Н. Манасова, учитель ИЗО); «Проектирование стратегии решения олимпиадных задач по математике» (Т. Л. Солдатенкова, учитель математики); «Стратегия развития беглости иностранной речи» (Н. А. Сомина, учитель английского языка).

Кроме того, в школе был разработан и апробирован межпредметный курс «Учись учиться». Данный курс предназначен для учащихся 7 – 8 классов основной общеобразовательной школы и рассчитан на 34 часа. Программа составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и нацелена на достижение метапредметных образовательных результатов, предполагающих освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), способность их использования в учебной, познавательной и

социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. Всеми педагогами, участвовавшими в эксперименте, отмечается положительное влияние использования познавательных стратегий на уровень усвоения учащимися общеучебных и предметных умений. Главным образом это достигается за счёт индивидуализации процесса обучения. Подобный вывод был сделан на основе результатов контрольных срезов и проверочных работ.

На данном этапе деятельности по повышению и актуализации профессиональных знаний три педагога школы поступили и успешно закончили магистратуру при кафедре педагогики Владимирского государственного университета по специализированной программе подготовки «Педагогическая инноватика» (направление – «Педагогическое образование»).

На **третьем этапе** работы создавались условия для трансляции актуального педагогического опыта и обмена инновационными идеями педагогов школы. С этой целью ежегодно в нашей школе проводятся методические недели. Тематика методических недель определяется на основе анализа потребностей педагогов и перспектив, обозначенных в основной образовательной программе школы. Так, в 2013 учебном году темой проведения методических недель стало «Использование технологии целенаправленно-

го развития познавательных стратегий школьников на уроках и факультативах», в 2014 г. – «Освоение технологий реализации системно-деятельностного подхода в обучении», в 2015 г. – «Преемственность в использовании технологий обучения в начальной и основной школе в рамках ФГОС».

Проведение методических недель осуществляется в три основных этапа:

1. Подготовительный, в рамках которого научно-методическим советом разрабатывается план проведения единой методической недели и конкретно каждого мероприятия.

2. Методический, предполагающий проведение запланированных мероприятий недели.

3. Аналитический, который включает в себя анализ всех мероприятий, организованных и проведённых в рамках недели, и оформление материалов методической недели для школьной методической копилки.

Методическая неделя является действительно эффективной формой методической работы, потому что, с одной стороны, в ней принимает участие каждый педагог, с другой – здесь осуществляется дифференцированный подход в зависимости от возможностей педагога, который положительно влияет на качество методической работы. В частности, педагоги применяли на представленных уроках следующие технологии: критического мышления; игровые технологии; информационно-коммуникационные технологии; технологию проблемного обучения; технологию развития познавательных стратегий школьников и др.

При планировании методической недели важно учесть потребности педагогов, поэтому до заседания методического совета по планированию методической недели руководители школьных методических объединений проводили анкетирование членов своих методических объединений по выявлению их запросов и возможностей. За достаточное для подготовки время педагоги знакомились с планом проведения недели. Все материалы методической недели оформлялись в электронной методической копилке школы и в бумажном варианте для дальнейшего использования педагогами.

Достигнутые результаты в повышении профессионального роста педагогов позволили открыть на базе школы в 2013 г. две стажировочные площадки: городскую площадку «Вместе мы много сможем!», организованную на базе школьного методического объ-

единения учителей словесности, и областную площадку «Дидактические ресурсы формирования метапредметных умений учащихся на уроках естественнонаучного цикла» на базе методического объединения учителей физики, химии и биологии. В 2014 – 2015 учебном году педагогами школы было проведено два семинара для учителей области по темам «Особенности реализации системно-деятельностного подхода на уроках физики» и «Пути формирования метапредметных умений при подготовке учащихся к ЕГЭ по химии», а также тематические консультации для учителей города по теме «Особенности метапредметного урока».

Обновление форм и методов методической работы привело к росту качества образования в школе. Об этом свидетельствуют высокие результаты ЕГЭ и ОГЭ (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Результаты ОГЭ в 2014 – 2015 учебном году

Предмет	Результаты ОГЭ по школе (средний балл)	Результаты ОГЭ по г. Владимиру	Результаты ОГЭ по Владимирской области
Русский язык	4,4	3,9	3,8
Математика	3,8	3,6	3,4
Физика	4,5	4,1	3,7
Обществознание	4,0	3,7	4,0
Химия	4,2	4,1	4,0
Биология	3,9	3,7	3,7

Результаты ЕГЭ в 2014 – 2015 учебном году

Предмет	Результаты ЕГЭ по школе	Результаты ЕГЭ по г. Владимиру	Результаты ЕГЭ по Владимирской области
Русский язык	76	73	70,5
Математика (профиль)	48	47	43
Физика	55	53	51
Обществознание	58	58	55
Информатика	64	58	55
Биология	65	64	63

Увеличилось количество победителей и призёров муниципальных и региональных олимпиад. Так в 2014 – 2015 учебном году победителями и призёрами городских предметных олимпиад стали 135 учащихся, 6 учащихся стали призёрами и победителями региональных предметных олимпиад, более 10 учащихся получили дипломы Всероссийских предметных олимпиад, в том числе дистанционных. В 2014 – 2015 учебном году в Международной дистанционной олимпиаде по математике проекта «Инфоурок» приняли участие более 20 школьников, из них 5 учащихся получили дипломы первой степени.

Возросло количество педагогов, участвующих в профессиональных конкурсах. Если в 2011 – 2012 учебном году во всероссийских и региональных конкурсах профессионального мастерства приняли участие 2 педагога, то в 2014 – 2015 учебном году 6 педагогов получили призовые места в престижных профессиональных конкурсах:

1) Г. В. Белоусова, учитель начальных классов – лауреат Всероссийского фестиваля педагогического мастерства «Начальная школа: успешный старт в качественное образование».

2) Л. Г. Солодовникова, учитель биологии – победитель регионального конкурса конспектов уроков «Современный урок: метапредметное содержание».

3) Н. В. Кузнецова, учитель физики, заместитель директора по УВР – победитель Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Инновации в обучении» в номинации «Методическая разработка».

4) М. Ю. Манасов, учитель технологии – лауреат регионального конкурса методических разработок занятий (уроков) «Лучшая методическая разработка урока технологии».

5) Л. И. Шабалина, учитель русского языка и литературы – лауреат сетевого конкурса «Портфолио педагога».

6) Е. В. Иванова, учитель биологии – лауреат регионального конкурса методических разработок «Учебное

задание как средство формирования методологических умений школьников».

Достигнутые результаты привели к тому, что в 2013 г. школа была награждена дипломом лауреата конкурса «100 лучших школ России» в номинации «Лидер в разработке и реализации стратегии развития образо-

вательного учреждения и повышения качества образования», г. Санкт-Петербург. А в 2014 г. школа вошла в ТОП-500 «Лучшие школы России» по результатам независимой экспертизы, определяющей 500 лучших образовательных организаций, продемонстрировавших высокие образовательные результаты в 2013 – 2014 учебном году.

N. V. Kuznetsova

TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVEMENT AS A CONDITION OF THE NEW SCHOOL EDUCATION QUALITY

Using as an example the analysis of experience of the school staff in improving professional development of teachers the forms productive in the context of the implementing of the Federal state educational standard of professional teachers competence are presented.

Key words: professional teacher's competence, problem workshop, master class, internship platform.

УДК 372.882

И. В. Соснина

ГУМАНИТАРНАЯ СУЩНОСТЬ ПОЗНАНИЯ: МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ДИАЛОГА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена раскрытию важнейшего средства гуманитарного развития человека и познавательной деятельности – диалогу, использование которого на уроках литературы позволяет успешно решать множество педагогических задач, включая актуальную – реализацию ФГОС.

Ключевые слова: диалог, образовательный стандарт, познание, предметная модальность, деятельность, урок-исследование.

Диалог учащихся с художественным произведением на уроках литературы даёт возможность формировать личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия.

Однако освоение учащимися ФГОС в виде универсальных учебных действий требует существенного преобразования изучаемого содержания, в котором отчётливо был бы представлен его культурологический состав: знания, опыт деятельности (репродуктивной и творческой), опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, миру, к себе.

Культурологический состав содержания образования [1] ценен своей целостностью для ученика, но может осваиваться им в разной последовательности его исходных четырёх элементов. Так содержание образования обогатилось новым элементом – предметной модальностью. Выделены такие её виды, как знаниевая (базовая), деятельностная, ценностная, субъектно-личностная [2].

Знаниевая модальность означает, что изучение, повторение, закрепление и так далее материала начинается с обращения к знаниям. Деятельностная модальность означает, что исходным элементом содержания является новый вид деятельности или новая совокупность действий. Ценностная модальность заявляет исходным элементом ценностное отношение. Субъектно-личностная модальность актуализирует личный опыт ученика. При этом, опираясь на работу [2], мы мо-

жем утверждать, что фрагмент учебного материала должен прорабатываться всегда так, чтобы ученики осваивали его во всей культурологической полноте.

Предметная модальность соотносится с УУД как цель со средствами и результатами, как содержание со способами его освоения. На уроках литературы ведущая модальность ценностная, а формируемые УУД – смысловое чтение, анализ, синтез, выбор оснований и критериев для сравнения, исследование, работа с информацией в художественном тексте [3]. Этот вид модальности на уроках литературы связан с деятельностной модальностью, так как добывание знаний из художественного текста требует диалога с текстом, товарищами, учителем, критиком. Так выявляется культурологическая функция диалога.

В процессе исследования художественного текста учащийся вступает в диалог с критическим собеседником (с критиком), автором, с героями произведения, а также включается в диалог с учителем, товарищами – коммуникативная функция. В процессе рефлексии ученик выходит на этап осмысления множественности функций диалога в работе с художественным текстом, восходя к пониманию гуманитарной сущности познания.

Таким образом, диалог на уроках литературы многофункционален, так как способствует формированию таких УУД, как овладение средствами решения коммуникативных задач, учёт разных мнений, аргументация и

т. п. Более того, в процессе диалога на уроке у ученика формируется нравственная позиция (задача литературы как предмета связана с формированием нравственной позиции), а значит, с субъектно-личностной модальностью. Отсюда формирование таких УУД, как развитие морального сознания и ориентировки в сфере нравственно-этических отношений, самоанализ, самооценка, что развивает Я-концепцию и способность к самоидентификации.

Итак, движение мысли ученика в процессе освоения содержания учебного материала осуществляется через опору на предметные модальности как вариативно представленный инвариант культурологического состава содержания. Это движение непрерывно, последовательно. Так называемый переход от одного вида модальности к другому представляет собой их сцепление, взаимосвязь элементов.

На уроках решаются различные дидактические задачи: развитие интеллектуальных способностей, умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст; овладение алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте, представление собственных оценок и суждений по поводу прочитанного, а также овладение универсальными учебными действиями: формулирование цели деятельности, планирование путей её достижения, осуществление поиска и обработки информации, речевое совершенствование в процессе общения с текстом и друг с другом;

формирование ценностно-мировоззренческих ориентиров, приобщение к «вечным» ценностям.

Приведём в качестве примера сценарий урока литературы в 6-м классе.

Тема урока: «А. С. Пушкин. "Маленькие трагедии". "Скупой рыцарь"».

Тип урока – изучение нового материала – проводится как урок-исследование, поскольку наибольшую активность учащихся вызывает проблемный подход [4].

Ведущая модальность – ценностная. Сопутствующие модальности – деятельностная и субъектно-личностная, знаниевая.

Цель урока во взаимосвязи образовательного, развивающего и воспитательного аспектов:

1. Выявление специфики жанра и связи его с идейным содержанием произведения, понимание авторского замысла и особенностей его воплощения в произведении.

2. Развитие навыков анализа драматического произведения, умений исследовательской деятельности, умений обобщать и делать выводы.

3. Воспитание нравственных основ личности.

Ход урока

1. *Организационный момент. Целеполагание.*

На первом этапе урока необходимо определить его цели. Для этого мы предлагаем учащимся предположить их, опираясь на ключевые слова в теме. Модальность – субъектно-личностная, так как анализ темы требует привлечения личного опыта ученика.

Метапредметные результаты: умение понимать проблему, анализ ключевых понятий, сравнение и умозаключение на его основе.

Ученики выходят на понятийный анализ парадоксов темы. Трагедии – маленькие. Масштаб трагедии, снижение смысла трагедии, так как человек мельчает, упрощаются и снижаются конфликты, мельчают страсти. Рыцарь – скупой. Несовместимость понятий о рыцарской чести со скупостью. Выход на понятие рыцарство – служение (сеньору, даме), честь, благородство (внутренние атрибуты) и турниры, балы, светская жизнь (внешние атрибуты). Запись на доске сформулированных нравственных парадоксов.

2. Актуализация знаний и опыта учащихся. Обращение к знаниям и опыту учащихся с целью формулирования проблемы: всегда ли соответствует внешнее внутреннему? кто виноват в том, что разрушаются такие ценности, как честь, благородство, порядочность – человек или время?

Интерпретация высказываний учащихся относительно задач предстоящей деятельности как последовательное решение проблемы. Кто в пьесе рыцарь? (Дети говорят о том, что в пьесе легко назвать рыцарей, если ориентироваться на их социальную принадлежность, и трудно, если иметь в виду их внутреннюю суть). Что произошло с этими людьми? Кто виноват?

3. Исследование 1-, 2- и 3-й сцен трагедии для выяснения, истинные ли

рыцари показаны в пьесе. Этот момент урока является местом сцепления субъектно-личностной, знаниевой и деятельностной модальностей.

Метапредметные результаты: умение организовывать свою деятельность, умение работать с разными источниками информации, в том числе с художественным текстом, выделять причинно-следственные связи в тексте, выдвигать гипотезы, подбирать аргументы к выдвинутым тезисам, формулируя свою позицию, учитывать разные мнения, организовывать учебное сотрудничество.

Предлагается работать в парах и исследовать первому ряду 1-ю сцену, второму ряду – 2-ю сцену, третьему ряду – 3-ю сцену. Даются вопросы-помощники. 1. Черты рыцаря в герое. 2. Что противоречит в натуре героя кодексу рыцарской чести? 3. Причины несоответствия статуса героя и его природы. Вопросы можно написать на доске или выдать каждому на листочках.

4. Обсуждение результатов исследования. Во время обсуждения все отмечают важные детали в тексте, на которые обращено внимание их товарищей, включаются в обсуждение и записывают выводы. В тексте необходимо обращать внимание не на очевидное. В первой сцене нужно отметить, что Альбер – смелый рыцарь, любящий турниры, но страдает он по поводу пробитого шлема, завидует своему противнику, потому что у того богатое снаряжение. Он спокойно рассуждает о желательной смерти отца,

оскорбляет ростовщика, но и в то же время гордится своим рыцарским словом, возмущается предложением Жиды убить отца, но берет его деньги. В нем осталось совсем немного от рыцаря, и это внешнее, а суть его заключена в тщеславии и жажде денег. Он тоже по-своему скуп.

Во второй сцене дан монолог Барона, из которого явствует, что его счастье уже давно связано не с рыцарской доблестью, а с жаждой денег, но не ради денег, как обычно у скупых, а ради власти, которую дают деньги, он не стесняется того, как они ему достались, тщеславие и скупость соседствуют, а понятие рыцарской чести утрачено и мешает счастью скупца.

В третьей сцене обращаем внимание на прошлое Барона, которое говорит о том, что он был когда-то настоящим рыцарем, его оценивает Герцорг как «благородного» рыцаря, но Барон лжет, когда покушаются на его богатство, а это не совместимо с рыцарским кодексом чести, бросает вызов сыну и перед смертью вспоминает только о ключах от своих подвалов. Сын принимает вызов отца, готов с ним сражаться, что тоже не по-рыцарски. Герцорг, на первый взгляд, сам воплощение рыцарского кодекса чести, но посвящает свою жизнь развлечениям при дворе, жаждет прежде всего удовольствий.

В результате обсуждения учащиеся приходят к выводу: в натурах героев что-то осталось от рыцарей, есть в их поведении попытки следовать кодексу рыцарской чести, но больше в

них от страстей: скупости, тщеславия, жажды удовольствий.

5. *Подведение итогов.* Обобщение результатов обсуждения проводится в знаниевой модальности.

Метапредметные результаты: умение делать выводы, объяснять явления, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования.

Каков смысл последней реплики в пьесе? Здесь важно понять образ времени в произведении. Правила жизни (кодекс чести) созидательны, но они в прошлом и в настоящем вступают в конфликт не только с человеческой натурой, обуреваемой страстями, но и с самой современностью, когда меняются ценности, а страсти разрушительны. «Ужасный век – ужасные сердца», – связь разрушительных процессов в душах людей с веком, нормами жизни, основанными на расчёте. Корусти, пользе, деньгах. Каждого рыцаря это коснулось. Возвращаясь к исходной проблеме, ребята говорят о том, что трагедия эта «маленькая» именно потому, что страсти, её определившие, мелки и рыцари там ненастоящие.

6. *Рефлексия.* Осуществляется в субъектно-личностной модальности. Метапредметные результаты: умение адекватно оценивать возможности достижения цели, результаты своей деятельности, анализировать не только результат, но и процесс учения, умение строить философский прогноз на основе изученного.

Возвращаясь к проблеме, решаемой на уроке, и задачам исследования

текста трагедии А. С. Пушкина «Скупой рыцарь», учащиеся оценивают полноту решения проблемы на уроке, глубину собственного понимания этой проблемы, а также степень решения задач, стоявших на уроке, собственную работу на уроке (это можно сделать на листочке рефлексии). Кроме того, делается предположение о том, что и в других «Маленьких трагедиях» действие строится на конфликте страстей и норм жизни, и учащиеся пытаются обозначить эти конфликты в других «Маленьких трагедиях».

Таким образом, на уроке формировались личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, а диалог в его многофункциональности (с текстом, автором, героями произведения, с учителем, друг с другом) на всех его этапах был средством и источником познания в широком смысле слова – художественного произведения, мира, человека, ценностей, себя самого.

Анализируя результат рефлексии, мы делаем выводы о том, что путь движения к результату оказался оптимальным: мотивация выработана в результате целеполагания и актуализации знаний, при этом ведущей модальностью была ценностная, так как в процессе освоения учебного материала предметом размышления и освоения были такие ценности, как Истина, Человек и его добродетели, Красота. Но на всех этапах учебное содержание заставляло «примерять» эти ценности

на себя, что переводило модальность в разряд личностно ориентированной и формировало такую ценность, как общение. В этот момент лучше всего решались воспитательные задачи. Исследуя художественный мир пушкинского произведения, учащиеся были включены в познавательную, коммуникативную и эстетическую деятельность.

Итак, предметность обучения, представленная взаимосвязью предметных модальностей, позволяет целенаправленно строить стратегию и тактику управления познавательной деятельностью школьников в режиме их непрерывного интеллектуального развития, четко планировать структуру урока, в которой взаимно адекватны все дидактические связи между содержанием, деятельностью, ценностным отношением и личностными смыслами; интегрированные связи внутри урока, явственно определившаяся ведущая идея урока, комплексное решение задач по формированию всех видов результатов овладения ФГОСами: личностных, предметных и особенно метапредметных.

Урок-исследование, проведенный как многофункциональный диалог, позволяет выделить *алгоритм (технологию) конструирования* подобных уроков, особенности которого заключают в себе связь традиционного знания и инновационных подходов: в контексте методологии ФГОС – с одной стороны, и учета гносеологического, развивающего характера диалога – с другой. Изложенные ниже ориентиры отражены в данной статье.

1. Определить тему урока, тип и его структуру как последовательность этапов (дидактических задач, решаемых на уроке), отразив ведущую идею урока о многофункциональности диалога в познании (ценность урока).

2. Сформулировать цель урока (с учетом трех ее аспектов), зафиксировать совокупность УУД, формируемых на уроке с последующей конкретизацией их в виде общеучебных умений и навыков.

3. Отобрать содержание образования (учебный материал, художественный текст и др.) и распределить его изучение по этапам урока как сцепление предметных модальностей – вариативных форм инварианта культурологического состава содержания образования (поскольку культурологическая теория содержания образования – одно из методологических оснований ФГОС).

4. Организовать диалогическое взаимодействие на разных этапах урока, следуя принципу усложнения деятельности от начала к концу урока:

а) диалог учащихся с художественным текстом (определение проблемного поля, поскольку урок – исследование; диалог с автором – выяснение и анализ ключевых вопросов для решения проблемы); конкретизация метапредметных и предметных результатов этой деятельности;

б) диалог учащихся в парах, в малых группах (2 – 3 человека) в процессе выполнения дифференцированных заданий (углубление анализа, работа с фрагментами текста, художественными деталями; анализ, обобщение результатов анализа); конкретизация метапредметных и предметных результатов;

в) диалог (дискуссия, полилог) учащихся в процессе обсуждения ключевых вопросов проблемы, формулирование решения, главной мысли, выводов); конкретизация метапредметных и предметных результатов;

г) диалог как рефлексия (индивидуальная, групповая), в ходе которой каждый ученик выделяет личностный смысл и нравственный императив (ценность) произведения; дает оценку деятельности на уроке, отражая в ней и значение, и смысл диалога как инструмента познания и самопознания; конкретизация метапредметных, предметных и личностных результатов;

д) диалог учителя и учащихся (произвольная форма обобщения работы по достижению цели урока), а также обобщение вопросов, касающихся места данного произведения в творчестве писателя, ближайших тем и проблем.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
2. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.

3. Евтеева О. В., Калининчук О. Г. Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 101 – 110.
4. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1982. 209 с.

I. V. Sosnina

**HUMANITARIAN ESSENCE OF COGNITION: MULTIFUNCTIONALITY
OF A DIALOGUE AT THE LITERATURE LESSONS**

The article is devoted to discover the most important tool of humanitarian human development and cognitive activity – a dialogue, its application at the Literature lessons allows solving successfully many pedagogical tasks, including actualization – realization of the Federal State Educational Standard (FSES).

Key words: dialogue, educational standard, cognition, subject modality, activity, lesson-investigation.

УДК 372.851

Е. Е. Тульчинская

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УУД
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА В 5-М КЛАССЕ
«УМНОЖЕНИЕ ДЕСЯТИЧНЫХ ДРОБЕЙ»)**

В процессе реализации ФГОС важно не только ориентироваться на новые формы организации обучения, но и использовать сложившуюся систему уроков, освобождаясь от стереотипов и привлекая элементы конструирования, игры, сотрудничества в целях развития у школьников интеллектуальных способностей, логического мышления, познавательной активности, – особенно на уроках изучения новых знаний. В статье на примере урока «Умножение десятичных дробей» представлен подход к формированию универсальных учебных действий на уроках математики в 5-м классе.

Ключевые слова: урок изучения новых знаний, содержание образования (культурологический состав, предметные модальности), правила умножения десятичных дробей на 10, 100, 1000, логическое мышление, коммуникативные навыки/речь, универсальные учебные действия.

Цель урока: разработать с учащимися алгоритм и правило умножения десятичных дробей. Для достижения поставленной цели учитель с ребятами вспомнили умножение десятичных дробей на 10, 100, 1000, как изменяется произведение чисел при увеличении каждого из множителей в 10, 100, 1000 раз. Система заданий, предложенная учащимся на уроке, позволила разработать им с минимальной помощью учителя алгоритм умножения десятичных дробей. С помощью мультимедийного приложения к учебнику И. И. Зубаревой, А. Г. Мордковича «Математика 5» учитель осуществил фронтальную проверку и коррекцию знаний.

Данный урок является классическим по своему типу, поэтому сначала изложим алгоритм его проведения. Дидактическая инновация в его содержании касается использования предметных модальностей как реализации идеи предметности обучения, о которых неоднократно говорилось на страницах журналов [1], в том числе журнала «Школьные технологии» [2; 3; 4; 5; 6]. Здесь приведем необходимые определения. Под предметностью обучения понимается замысел о форме и способе распрямления цели обучения (например, на уроке) посредством содержания образования [1], состав которого включает согласно культурологической теории содержания образования четыре элемента: а) знания о природе, обществе, технике, способах деятельности, человеке, искусстве; б) опыт репродуктивной

деятельности – выполнение работ по образцу и в знакомой ситуации; в) опыт творческой деятельности; г) опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, миру, к себе и действительности (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер). Этот состав является инвариантным, но его использование носит вариативный характер, то есть учебный материал можно изучать, начиная со знаний (*знаниевая модальность*), с опыта деятельности (*деятельностная модальность*), с открытия ценностной стороны знания (*ценностная модальность*), с обращения к личностному опыту ученика (*субъектно-личностная модальность*) [1]. В ГБОУ Гимназии № 1504 опыт использования идеи предметности обучения на основе предметных модальностей освоен давно и применяется в реализации образовательных стандартов [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Для целостного представления данного урока приведем его алгоритм как *технологии обучения*, пригодную для условий классно-урочной системы.

1. Определить тему, тип и структуру урока, чтобы была органическая связь таких дидактических задач, как постановка цели урока – актуализация опорных знаний и опыта учащихся – изучение нового материала – закрепление и применение новых знаний – систематизация знаний – рефлексия деятельности. С позиций системно-деятельностного подхода требуется максимальная самостоятельность и активность учащихся в постановке цели урока.

2. Учебный материал должен быть максимально ориентирован на формирование запланированных УУД — предметных и метапредметных, в освоении которых отдавать предпочтение сначала навыку как быстрой ориентировке в правилах умножения и деления на 10, 100, 1000 и т. д. Стимулировать самостоятельное формулирование учащимися правил решения.

3. Высокая плотность учебного материала и рациональность его размещения относительно сцепления предметных модальностей; это исключает случайность привлекаемых заданий, задач, упражнений, усиливает целенаправленность деятельности, поддерживает мотивацию и внимание учащихся. Использовать не только решение примеров (упражнений), но и опору на первичность прогноза («что будет, если...»). Рациональность размещения означает: а) опору на принцип систематичности, б) группировку заданий относительно конкретной дидактической или методической задачи с учетом использования всех элементов культурологического состава содержания, о которых говорилось, так, чтобы исключить монотонность (однообразие примеров) учебного материала. Это достигается сцеплением разных модальностей.

4. Сочетать решение задач и заданий со словесным описанием и объяснением выполняемой деятельности (ориентация на функции научного знания — описательную, объяснительную, предсказательную), используя лексические структуры «что, где, ко-

гда, сколько, как?», «отчего, почему, зачем?», «что будет, если..?»).

5. Использовать методы и приемы обучения, развивающие оперативность и гибкость знаний как важнейших составляющих таких качеств знаний, как действенность и прочность, сочетая контроль, самоконтроль и взаимоконтроль. На каждом этапе урока четко фиксировать сформированные УУД.

6. Стараться идти вперед быстрым темпом, отдавая предпочтение общему перед частным, учить обобщениям, переносу знаний и навыков в новые ситуации, закрепляя универсальные учебные действия осознанием цели урока (на этапе рефлексии) и путей ее достижения.

7. Использовать рефлекссию (индивидуальную, групповую) в целях самооценки, развития адекватного восприятия информации, логического мышления как гуманитарных составляющих процесса изучения математики.

Тип урока: урок изучения новых знаний.

Задачи урока:

1) Образовательные: обобщить знания учеников о десятичных дробях; вспомнить, что десятичная дробь записывается позиционным способом; повторить правило умножения десятичных дробей на 10, 100, 1000 и т. д.

2) Развивающие: активизировать познавательную деятельность учащихся; развивать логическое мышление, умения анализировать, сравнивать; формировать навыки оценивания

и самооценивания; развивать познавательный интерес к предмету, математическую речь учащихся.

3) Воспитательные: воспитывать навыки коммуникации в работе, формировать умение слушать другого, уважение к мнению товарища; воспитывать у учащихся нравственные качества: настойчивость, аккуратность, инициативность, точность, самостоятельность, активность.

I этап: Организационный момент

Этот этап включает в себя:

- приветствие учителя;
- подготовку рабочего места учащимися;
- распределение раздаточного материала, листочков для рефлексии и т. д.

II этап: Актуализация мотивов и знаний ученика

Правила умножения и деления десятичной дроби на 10, 100, 1000 и т. д.

Учащимся предлагается собрать пазл путём выполнения устных вычислений.

У каждого учащегося есть карточки, на которых они записывают ответы на предложенные задания и по команде учителя поднимают их. Учитель видит сразу ответы всех учащихся. В случае, если есть неверные ответы, задает вопрос «Как ты рассуждал?»

III этап: Введение новых знаний

Регулятивные и познавательные универсальные учебные действия, которые формируются на этом этапе.

Целеполагание – как постановка учебно-познавательной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще неизвестно.

Для формирования этого УД учащимся предлагается ответить на вопросы:

- *Что мы уже умеем делать с десятичными дробями?*
- *Что еще не умеем?*

В результате ответов учащихся на поставленные вопросы они формулируют цель урока.

Цель урока: Разработать правило умножения десятичных дробей.

Сформулируем предметные модальности:

1. Субъектно-личностная.
2. Знаниевая.
3. Деятельностная.
4. Ценностная.

Вторым регулятивным учебным действием является планирование, которое включает в себя определение промежуточных целей, составление плана и последовательности действий.

Учитель напоминает учащимся, что на данный момент мы уже умеем умножать натуральные числа, знаем, что десятичные дроби записываются по тем же правилам, что и натуральные числа: позиционным способом и умеем умножать и делить на 10, 100, 1000 и т. д.

Составляя такой план, учитель показывает, что, опираясь на эти знания, можно разработать правило умножения десятичных дробей.

Следующим учебным действием является прогнозирование – предвосхищение результата.

Учитель напоминает учащимся о том, что способ записи десятичных дробей не отличается от способа записи натуральных чисел, значит, и правило умножения десятичных дробей должно быть очень близко к правилу умножения натуральных чисел.

Четвертым и пятым учебными действиями являются сравнение с целью выявления черт сходства и черт различия, соответствия и несоответствия и анализ с целью выделения признаков (существенных, несущественных). Эти учебные действия относятся к **познавательно логическим**.

Учитель предлагает ребятам сравнить данные, условия и решения следующих задач и подумать, каким должен быть ответ во второй задаче.

1) Найдите площадь зала прямоугольной формы со сторонами 12 м и 47 м.

Решение: $12 \cdot 47 = 564 \text{ (м}^2\text{)}$.

Ответ: 564 м^2 .

2) Найдите площадь кабинета длиной 12 м и шириной 4,7 м.

Решение: $12 \cdot 4,7 = ?$

Ответ: ?

Если у учащихся возникают затруднения с ответом на поставленный вопрос, учитель предлагает сравнить числа 47 и 4,7 и вспомнить, как изменяется значение произведения, если один из множителей уменьшается в несколько раз.

Учащиеся записывают решения этих задач.

Дальше учитель предлагает выполнить задания № 750 из учебника.

Вычислите, рассуждая аналогично:

а) $1,2 \cdot 47$; б) $1,2 \cdot 4,7$; в) $12 \cdot 0,47$; г) $0,12 \cdot 47$; д) $0,12 \cdot 4,7$; е) $0,012 \cdot 47$.

Для экономии времени на уроке учащимся раздаются в начале урока рабочие листы. При наличии интерактивной доски учитель выводит на доску рабочие листы и одновременно с учащимися записывает ответы.

Рабочий лист.

Тема урока _____

У 750. Вычислите, рассуждая аналогично:

а) $1,2 \cdot 47 = \underline{\quad}$; г) $0,12 \cdot 47 = \underline{\quad}$;

б) $1,2 \cdot 4,7 = \underline{\quad}$; д) $0,12 \cdot 4,7 = \underline{\quad}$;

в) $12 \cdot 0,47 = \underline{\quad}$; е) $0,012 \cdot 47 = \underline{\quad}$.

Продолжаем формирование таких познавательных УУД, как наблюдение, сравнение, анализ и синтез.

Учащимся предлагается выполнить задания № 751 из учебника.

Вычислите:

$13 \cdot 4$;	$16 \cdot 3$;	$15 \cdot 6$;
$1,3 \cdot 4$;	$16 \cdot 0,3$;	$0,15 \cdot 6$;
$0,13 \cdot 4$;	$1,6 \cdot 3$;	$1,5 \cdot 0,006$;
$13 \cdot 0,4$;	$16 \cdot 0,03$;	$0,15 \cdot 0,06$;
$13 \cdot 0,04$;	$1,6 \cdot 0,3$;	$0,015 \cdot 6$;
$1,3 \cdot 0,4$;	$1,6 \cdot 0,03$;	$0,015 \cdot 0,06$;
$1,3 \cdot 0,04$;	$0,16 \cdot 3$;	$0,15 \cdot 0,006$;
$0,13 \cdot 0,4$;	$0,16 \cdot 0,3$;	$0,00015 \cdot 6$;
$0,13 \cdot 0,04$.	$0,16 \cdot 0,03$.	$15 \cdot 0,0006$.

Для экономии времени на уроке учащиеся продолжают записывать ответы в рабочих листах, а учитель показывает презентацию. При нали-

чии интерактивной доски учитель работает на ней.

Рабочий лист (продолжение)

У 751. Вычислите:

❶

$$13 \cdot 4 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$1,3 \cdot 4 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,13 \cdot 4 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$13 \cdot 0,4 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$13 \cdot 0,04 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$1,3 \cdot 0,4 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$1,3 \cdot 0,04 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,13 \cdot 0,4 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,13 \cdot 0,04 = \underline{\hspace{2cm}}.$$

❷

$$15 \cdot 6 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,15 \cdot 6 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$1,5 \cdot 0,006 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,15 \cdot 0,06 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,015 \cdot 6 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,015 \cdot 0,06 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,15 \cdot 0,006 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$0,00015 \cdot 6 = \underline{\hspace{2cm}};$$

$$15 \cdot 0,0006 = \underline{\hspace{2cm}}.$$

Продолжаем наблюдение и анализ на более сложных примерах.

Учитель предлагает ребятам посмотреть на задания № 752 и ответить на вопрос: «В чём идет усложнение в этих заданиях относительно предыдущих?»

Вычислите:

1) $356 \cdot 34$;	2) $1073 \cdot 81$;
$3,56 \cdot 3,4$;	$1,073 \cdot 8,1$;
3) $74 \cdot 625$;	
$0,074 \cdot 6,25$.	

Учащиеся отвечают: В этих заданиях нельзя выполнить вычисления устно. Необходимы вычисления в столбик.

Учитель демонстрирует № 752 (1, 3).

На данном этапе урока появляется возможность формирования такого УУД, как синтез (обобщение) – составление целого из частей, которое относится к логическим познавательным учебным действиям.

Для этого учитель предлагает учащимся проанализировать, как они выполняли предыдущие задания, и постараться сформулировать правило умножения десятичных дробей.

При формулировке правила учащимися мы решаем ещё одну важную задачу – формируем у детей ещё одно общеучебное УУД – осознанное и произвольное построение речевого высказывания.

Учитель предлагает учащимся сравнить свои формулировки с правилом в учебнике и тем самым формирует у них такое регулятивное учебное действие, как контроль – сличение с эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона.

Заметим, что здесь же формируется такое коммуникативное УУД, как способность принимать участие в дискуссии, в частности, умение выслушать, не перебивая, своего товарища, понять его точку зрения.

IV этап: Первичное закрепление

Первичное закрепление проводим в три этапа:

1) Демонстрация образца записи решения учителем (№ 753 а).

а) $31,54 \cdot 32$.

2) Выполнение заданий учащимися под наблюдением учителя у доски. (Поочерёдно вызываются двое сильных учеников для выполнения заданий № 753 б и г).

б) $61 \cdot 3,245$; г) $60,5 \cdot 4,8$.

При выполнении данных заданий, ученики обязательно проговаривают правило.

3) Самостоятельная работа.

Подробно остановимся на 3-м этапе первичного закрепления – выполнении самостоятельной работы.

На данном этапе учащимся предлагается выполнить задания из сборника И. И. Зубаревой, М. С. Мильштейн и др. «Самостоятельные работы 5».

Несколько слов о книге, так как она отличается от привычного для нас сборника самостоятельных работ.

Данное пособие содержит самостоятельные работы к каждому уроку. Номер каждой работы состоит из двух чисел: первое число – номер параграфа, второе – номер урока. От урока к уроку уровень сложности работ увеличивается.

Учитель предлагает ребятам выполнить задание № 1 из первого варианта работы С-43.1.

Вариант 1-й

1. Выполните умножение:

а) $3,24 \cdot 0,43$; б) $13,16 \cdot 3,5$.

После выполнения заданий учащимся учитель организует самопроверку. Для этого могут быть использованы материалы диска «Электронное сопровождение к УМК "Математика 5"».

В ходе проверки формируется такое УУД, как контроль – сличение способа действий и его результата с

заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона.

Для этого учитель задает вопросы:

- У кого получился другой ответ?
- Объясни, как ты рассуждал?

(Ребенок, проговаривая вслух свои рассуждения, как правило, сам находит свою ошибку).

Таким образом, осуществляется рефлексия и формируются еще три регулятивных УД:

- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план, и способ действия;
- оценка – осознание уровня и качества усвоения;
- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и преодолению препятствий.

А также коммуникативное УУД, такое как способность принимать участие в дискуссии.

Далее учитель предлагает учащимся выполнить задание № 1 из второго варианта. После их выполнения опять осуществляет фронтальную проверку, тем самым организуя самоконтроль учащихся.

1. Выполните умножение:

- а) $3,18 \cdot 0,24$; б) $26,17 \cdot 4,8$.

В зависимости от уровня класса учитель может предложить ребятам выполнить задание № 2 сразу или в дальнейшем ходе урока – сначала из первого, затем из второго вариантов, осуществляя проверку тем же самым способом.

Вариант 1-й

2. Морж и три морских льва имеют массу 1,25 т. Найдите массу моржа, если масса морского льва 0,105 т.

Вариант 2-й

2. Масса одного ящика с яблоками и пяти ящиков с грушами 202,5 кг. Какова масса ящика с яблоками, если масса ящика с грушами 34,8 кг?

V этап: Рефлексия

Учитель задает учащимся вопросы:

1. *Какая у нас была цель урока? (Разработать правило умножения десятичных дробей).*
2. *Достигли ли мы этой цели?*
3. *Как выполняется умножение десятичных дробей?*

VI этап: Домашнее задание

1) Выучите правило умножения десятичных дробей.

2) Решите задания № 754, 767.

Опыт проведения уроков по усвоению новых знаний при изучении математики с доминантой опоры на активность и самостоятельность учащихся формирует устойчивую потребность к самостоятельному добыванию новых знаний при изучении других дисциплин, а в этих условиях значительно успешнее формируются универсальные учебные действия и общеучебные умения как образовательные универсалии.

Формирование универсальных учебных действий на уроках математики в 5 – 7-х классах должно быть подчинено главной задаче – формированию логического мышления как системного, основанного на систематических знаниях, ценность которых в их полноте, глубине и действенности.

Литература

1. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.
2. Евтеева О. В., Калинин О. Г. Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла на основе предметности обучения // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 101 – 110.
3. Николаева Л. Н., Жекова Е. Ю. Дидактические условия реализации образовательных стандартов при изучении русского и иностранных языков // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 104 – 114.
4. Перминова Л. М., Магомедова Л. Ф. Отражение идеи предметности обучения в реализации исследовательского метода при изучении химии // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 106 – 113.
5. Кузьмина А. А., Донева Т. Д. Интегрированный урок в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 119 – 127.
6. Шарай Н. А., Чекмарева Т. К. Управление образовательными комплексами в мегаполисе на основе культурно-предметной модальности // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 23 – 32.
7. Круглый стол «Школьные образовательные стандарты: границы возможного» // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 160 – 172.

Е. Е. Tulchinskaya

APPLICATION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING UNIVERSAL LEARNING ACTIONS (ULA) AT THE MATH LESSONS

In the process of FSES realization it's important not only to be oriented to new forms of teaching/learning process organization but to use the existing system of lessons trying to overcome stereotypes, using constructing elements, game, collaboration in order to develop intellectual abilities, logical thinking, cognitive activity among schoolchildren, especially at the lessons of getting new knowledge. The author presents an approach to forming universal learning actions at the Math lessons of the 5th form (as the example the lesson "multiplication of decimal fractions" is presented).

Key words: *a lesson of getting new knowledge, education content (culture content, subject modalities), rules of multiplying decimals in 10,100,1000, logical thinking, communicative skills/speech, universal learning actions.*

МУЗЕЙ КАК ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Урок физики в музее – это отдельное занятие или цикл занятий в одном из музеев города Москвы в рамках изучения определенного предмета школьной программы. Урок строится на основе имеющихся музейных коллекций и использует экспозицию музея для более глубокого прикладного изучения вопроса. Этому и посвящена данная статья.

Ключевые слова: обучение, урок физики, музей, универсальные учебные действия, гуманитарный характер физических знаний, предметные модальности как вариативное отображение культурологического инварианта состава содержания образования.

Прежде чем раскрыть тему статьи, необходимо сделать некоторые пояснения терминов, используемых в тексте. Термин «предметные модальности» имеет прямое отношение к одному из методологических оснований ФГОС – культурологической теории содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер). Согласно этой теории, состав содержания образования включает: а) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве; б) опыт деятельности по сохранению добытой человечеством культуры, или опыт репродуктивной деятельности – навыки, умения выполнять задания по образцу); в) опыт творческой деятельности – умения и способы деятельности в видоизмененной и в новой ситуации); г) опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, миру, к себе и действительности. Физика изучает знания о природе, технике, способах деятельности и че-

ловеке с позиций безопасного применения физических знаний и включает остальные компоненты культурологического состава содержания образования.

Культурологический состав содержания образования подвижен, так как изучение материала можно осуществлять, начиная с разных его элементов – эта идея предметности обучения как вариативного представления инвариантного состава содержания обоснована в работе [1], где выделены предметные модальности: *знаниевая* – традиционная, отражающая исходный вид культурологического состава содержания; *деятельностная* – когда работа с материалом начинается с опыта деятельности; *ценностная* – изучение материала начинается с обращения к ценностной стороне изучаемого материала; *субъектно-личностная* – изучение материала начинается с обращения к опыту обучающихся. Этот аспект понимания и реализации со-

держания образования в процессе реализации ФГОС представлен в публикациях [2; 3; 4; 5; 6]. Мы используем этот же формат дидактической инновации, опираясь и на системно-деятельностный подход в обучении.

Другой термин, используемый в статье, – «*маршрутный лист*». Маршрутный лист – это средство, используемое для организации индивидуальной или совместной практической работы учащихся на уроке. Маршрутный лист имеет номер и тему, которая указывается на листе (см. далее). Алгоритм его составления включает: 1) ФИО ученика (учеников), 2) школа, класс, 3) дата выполнения, 4) совокупность заданий, вопросов, упражнений, ситуационных задач, которые необходимо выполнить. Задания подбираются так, чтобы использовались все элементы состава содержания. Ориентиром к отбору заданий являются учебная программа по физике и ФГОС (физика) с учетом необходимости формирования различных групп УУД и метапредметных результатов.

Целесообразно также привести алгоритм (технология) проведения урока физики в музее, поскольку это ценный источник для решения задач современного обучения.

1. Для проведения урока в музее необходимо выбрать тему, изучение которой должно максимально опираться на содержание музея, использование его экспонатов не только в качестве наглядных пособий, но и в конкретных учебных целях (измерение, решение задач и др.). Ученики должны понять, что только в этих условиях возможна основательная проработка темы.

2. Предварительно учитель должен посетить музей и выделить те объекты, с которыми необходимо будет работать на уроке (с позволения администрации музея).

3. Определить тему урока, тип урока, его структуру (связь этапов с учетом разнообразия и усложнения познавательной и практической деятельности учащихся). Определить цель урока в трех аспектах, выделить УУД, подлежащие освоению, конкретизировать их общеучебными умениями и навыками. Определить метапредметные, предметные и личностные результаты, которые могут быть сформированы на отдельных этапах урока.

4. Содержание учебного материала и материала, дополняющего его благодаря обращению к экспонатам музея, структурировать в отношении предметных модальностей – знаниевой, деятельностной, ценностной, субъектно-личностной, определяющих и выбор метода обучения.

5. Специфика условий музея (отсутствие привычной доски и других школьных средств) позволяет максимально использовать самостоятельность учащихся и разнообразные формы организации познавательной деятельности – индивидуальные, парные, групповые; а также неформально расширять объем учебных знаний обращением к различным источникам знаний, которых нет в кабинете: редких справочников, уникальных статей, первоисточников (писем, переписки, расчетов и др.), журналов далекого прошлого, материалов научных конференций и т. д.

6. Доступность технических средств, экспонатов музея позволяет макси-

мально приблизить деятельность на уроке к условиям реальной жизни, поэтому работу с каждым экспонатом целесообразно максимально «обыгрывать», то есть видеть возможные пути его использования. Именно в музее есть возможность развивать творческое воображение, интерес к теории и эксперименту. Целесообразно давать небольшие задания, отличающиеся разнообразием содержания и практической деятельности (расчетов, способов решения, измерений и т. д.), а также использовать элементы деловой или ролевой игры.

7. Помнить, что в условиях музея решаются задачи учебного характера, поэтому обратная связь, контроль, рефлексия деятельности обязательны, включая выставление отметок.

8. По возможности выстроить систему уроков, которые можно провести в музее, обобщив впоследствии их размышлением на тему о роли музея в процессе изучения предмета или о влиянии музея на выбор профессии, жизненные планы и т. д.

Проведение урока физики в музее призвано, с одной стороны, дополнить и разнообразить учебную программу, показать ученикам практическое применение физики, а с другой – приобщить школьников к посещению музеев и других учреждений культуры. Урок в музее обеспечивает междисциплинарный подход, объединение знаний из разных школьных предметов в цельную картину научного знания. Он обязательно связан с конкретными темами учебной программы, но также подразумевает исследовательские и творческие задания, выходящие за рамки программы.

Ученикам 9-х классов Народный музей истории Московского метрополитена предлагает закрепить и углубить знания, полученные на уроках физики. Обучающиеся смогут повторить и расширить следующие научные понятия: материальная точка, система отсчёта, перемещение, скорость, относительность механического движения. На данном уроке важно провести мысль о высокой ответственности каждого человека, пользующегося метро и другими видами транспорта повышенной опасности, – в этом состоит гуманитарный аспект темы данного урока.

Сценарный план урока физики «Относительность движения» (9-й класс)

Тип урока: урок обобщения и систематизации знаний.

Формат урока: урок-экскурсия.

Место проведения: Народный музей истории Московского метрополитена. Музей расположен в южном вестибюле станции «Спортивная» на втором и третьем этажах.

Адрес: 119048, Москва, Хамовнический вал, дом 36.

Цель урока (во взаимосвязи образовательного, развивающего и воспитательного аспектов):

1) обобщить и систематизировать учебно-исследовательскую и проектную деятельность учащихся по изучению относительности механического движения с использованием музейной экспозиции;

2) формировать познавательный интерес, активность учащихся в нестандартных условиях обучения;

3) объяснить сущность закона сложения скоростей;

4) развивать конвергентное мышление;

5) способствовать эстетическому воспитанию учащихся;

6) формировать коммуникационное общение;

7) закрепить умения представлять результаты измерений с помощью таблиц, графиков и выявить на этой основе эмпирические зависимости;

8) выразить результаты измерений и расчетов в единицах Международной системы (СИ);

9) приводить примеры практического использования физических знаний; решать задачи на применение изученных физических законов;

10) осуществлять самостоятельный поиск информации естественнонаучного содержания с использованием различных источников (учебных текстов, справочных и научно-популярных изданий, компьютерных баз данных, ресурсов Интернета), ее обработку и представление в различных формах (словесно, с помощью графиков, математических символов, рисунков и структурных схем);

11) использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для обеспечения безопасности в процессе использования транспортных средств.

Формируемые ОУУН и УУД

- Организационные (целеполагание, целеосуществление, самоконтроль, рефлексия собственного поведения).

- Информационные (умение работать с текстом, таблицами, графиками, извлекая из них необходимую информацию).

- Интеллектуальные (анализ, син-

тез, прогнозирование – как умение предвидеть какую-либо ситуацию).

- Коммуникативные (умения описывать, объяснять физические явления на уровне относительности движения транспорта).

- Формирование интегративного качества на уровне функциональной грамотности, личной безопасности как важнейшего гуманитарного аспекта при изучении физики.

Предметные модальности: ценностная, субъективно-личностная, знаниевая, деятельностная.

Организационный момент: подведение учащихся к цели урока (что изучаем? зачем изучаем? в чем актуальность изучаемой темы).

Целеполагание

На этом этапе уточняются и закрепляются следующие *физические понятия*: механическое движение, поступательное движение, вращательное движение, относительность механического движения, система отсчёта; инерциальные, геоцентрическая, гелиоцентрическая системы отсчета.

Для успешной реализации целей урока обучающимся предлагается презентация по теме: «Относительность движения».

Формируемые УУД: умение ставить цели, работать с информацией, делать анализ, проводить умозаключение.

Исследование относительности механического движения на примере движения эскалатора

Маршрутный лист № 1

Ф. И. обучающегося _____

ГБОУ № _____

Класс _____ **Дата** _____

Приборы, необходимые для выполнения заданий: рулетка, секундомер, мобильный телефон.

Задание № 1. Определение длины эскалатора (1-я подгруппа)

В зале музея, используя макет эскалатора, измерьте рулеткой высоту ступеньки. Из документальных данных экспозиции узнайте угол наклона эскалатора. Подумайте, как определить его длину?

Высота ступеньки: _____

Угол наклона эскалатора: _____

Длина эскалатора: _____

Задание № 2. Определение скорости движения эскалатора (2-я подгруппа)

С помощью секундомера определите время, за которое эскалатор поднимет одноклассника. Зная длину эскалатора и время подъема неподвижно стоявшего на нём человека, рассчитайте **скорость** эскалатора.

Задание № 3. Определение скорости человека, идущего по эскалатору в направлении движения эскалатора (3-я подгруппа)

Поставьте напарника внизу эскалатора, сами встаньте в верхней его

части и по мобильному телефону сообщите о начале движения по эскалатору. Одновременно с помощью секундомера измерьте время, за которое поднимется напарник, идущий в направлении движения эскалатора.

Рассчитайте скорость человека, относительно Земли _____

Пользуясь законом сложения скоростей, определите скорость человека относительно эскалатора _____

Задание № 4 (4-я подгруппа)

Зная длину эскалатора, скорость движения эскалатора и скорость человека относительно эскалатора, найдите время, за которое пассажир переместится на 10 м относительно Земли

Задание № 5 (5-я подгруппа)

Определив время подъема неподвижно стоящего на эскалаторе человека и время подъема человека на неподвижном эскалаторе, рассчитайте время, за которое поднимется человек, идущий вверх на движущемся эскалаторе.

Внесите результаты измерений и вычислений в данную таблицу.

Длина эскалатора, м	Скорость движения эскалатора, м/с	Скорость движения человека относительно Земли, м/с	Скорость движения человека относительно эскалатора, м/с	Время, за которое пассажир переместится на 10 м относительно Земли, с	Время подъема идущего вверх пассажира по движущемуся эскалатору, с

Маршрутный лист № 2

Ф. И. обучающегося _____

ГБОУ № _____ **Класс** _____

Дата _____

Приборы, необходимые для выполнения заданий: рулетка, секундомер, мобильный телефон.

Задание № 1 (1-я подгруппа)

Находясь в вагоне поезда, при помощи рулетки определите длину вагона (или используйте документальные материалы экспозиции музея) _____

Измерьте интервал времени, за который вы пройдете из одного конца вагона в другой, и рассчитайте вашу

скорость относительно вагона _____

Зная, что **средняя скорость поезда** в московском метрополитене **примерно 42 км/ч**, рассчитайте вашу скорость относительно Земли для двух случаев:

1) вы идете по направлению движения вагона

2) вы идете против направления движения вагона

Заполните результатами измерений и вычислений данную таблицу:

Длина вагона, м	Время движения по направлению движения вагона, с	Скорость относительно движения вагона, м/с	Скорость относительно Земли при движении по ходу поезда, м/с	Скорость относительно Земли при движении против хода поезда, м/с

Задание № 2 (2-я подгруппа)

В движущемся вагоне найдите и отметьте точки, неподвижные и перемещающиеся в сторону, обратную движению поезда.

Неподвижные точки _____

Точки, перемещающиеся в сторону, обратную движению поезда _____

Задание № 3 (3-я подгруппа)

Нарисуйте траекторию движения произвольной точки на ободе колеса железнодорожного вагона: а) относительно вагона; б) относительно Земли.

Задание № 4 (4-я подгруппа)

Представьте себя в движущемся вдоль платформы поезде метро. Запишите, относительно каких тел вы движитесь, относительно каких находитесь в состоянии покоя.

Вы движитесь _____

Вы в состоянии покоя _____

Задание № 5 (5-я подгруппа)

Пройдите по ходу поезда из одного конца вагона в другой и вернитесь обратно. Какая часть пути заняла больше времени, если считать, что ваша скорость относительно вагона оставалась постоянной по модулю?

В ходе этой деятельности формировались следующие УУД: умение сравнивать, делать умозаключения на основе анализа, умение планировать свою деятельность, организовывать и осуществлять общение с товарищами, формировать собственную оценку физических явлений. На данном этапе деятельность обучающихся носила исследовательский характер.

Решение ситуационных задач (знаниевая и субъективно-личностная модальности).

Ситуационная задача № 1

Каждый обитатель Земного шара в полночь движется в Солнечной системе быстрее, чем в полдень.

ВОПРОС. Почему? Ведь всегда на одной стороне Земли день, на другой – ночь.

Ситуационная задача № 2

«Во время империалистической войны, – как сообщали газеты, – с французским летчиком произошел совершенно необыкновенный случай. Летая на высоте двух километров, летчик заметил, что близ его лица движется какой-то мелкий предмет. Думая, что это насекомое, летчик ловительно схватил его рукой. Представьте изумление летчика, когда оказалось,

что он поймал... германскую боевую пулю!»

ВОПРОС. Возможно ли это? Ответ поясните.

Ситуационная задача № 3

По реке плывет весельная лодка и рядом с ней – щепка.

ВОПРОС. Что легче для гребца: перегнуть щепку на 10 м или на столько же отстать от нее?

Ситуационная задача № 4

Автомобиль проехал 60 км.

ВОПРОСЫ. А) Какие точки колеса совершили минимальное перемещение, а какие максимальное?

Б) Какие точки колеса прошли минимальный путь, какие максимальный?

Ситуационная задача № 5

В кинофильме Д. Боголепова «Снова к звездам» (1961 г.) показана тренировка космонавта-2 Г. С. Титова в беге на движущейся ленте пола.

ВОПРОС. Каким образом можно определить скорость бега, если Г. С. Титов не пробежал ни одного метра относительно стен зала?

Ситуационная задача № 6

Два катера идут по реке в одну сторону с различными скоростями. В тот момент, когда они поравнялись, с каждого катера был сброшен в воду спасательный круг. Спустя четверть часа, они повернули обратно и с прежними скоростями направились к брошенным в воду кругам.

ВОПРОС. Который из них дойдет до круга раньше: движущийся с большей или меньшей скоростью?

На основании работы обучающихся и их ответов на поставленные задачи можно сделать вывод о достаточном уровне сформированности следующих УУД: умение делать умозаключения на основе исследования, аргументировать свое мнение, обобщать, оценивать степень достижения цели, правильно строить диалог и монолог, умение строить прогноз.

В ходе реализации знаниевой модальности обучающиеся продемонстрировали владение всеми её составляющими: знаниями, способами деятельности, опытом ценностного отношения и личностного их осмысления.

Рефлексия (субъектно-личностная модальность).

Возвращаемся к целям урока и определяем степень ее достижения. Что нового было на уроке, в чём его смысл?

Обучающиеся знакомятся с правилами безопасного поведения в метро.

В заключение урока учащимся предлагается на листочках индивидуальной рефлексии оценить степень достижения цели, свою работу и работу одноклассников по десятибалльной шкале.

В настоящее время музей как средоточие бесценных, а нередко уникальных экспонатов всё чаще используется в практике обучения. Здесь важно отметить те общие моменты, которые позволяют дидактически грамотно и полноценно использовать музей в целях образования, воспитания и развития учащихся, имея в виду социокультурный контекст. Это касается формирования целостной картины о музее как культурно-историческом памятнике, воспитания гордости, гражданственности и патриотизма, развитие широкого, «панорамного» мышления (в данном случае технического, но тот же масштаб имеют художественные, исторические, мемориальные, литературные, краеведческие музеи).

Литература

1. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.
2. Евтеева О. В., Калинин О. Г. Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла на основе предметности обучения // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 101 – 110.

3. Николаева Л. Н., Жекова Е. Ю. Дидактические условия реализации образовательных стандартов при изучении русского и иностранного языков // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 104 – 114.
4. Перминова Л. М., Магомедова Л. Ф. Отражение идеи предметности обучения в реализации исследовательского метода при изучении химии // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 106 – 113.
5. Кузьмина А. А., Донева Т. Д. Интегрированный урок в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 119 – 127.
6. Шарай Н. А., Чекмарева Т. К. Управление образовательными комплексами в мегаполисе на основе предметно-культурной модальности // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 23 – 32.

V. Z. Shapiro

MUSEUM AS THE SPACE OF EDUCATION AND TEACHING

Lesson of Physics in museum – it is a single study or cycle of studies in one of the Moscow museums within learning separate subject according to school program. The lesson is built on the base of museum collections and uses the museum exposition to study the problem more deeply.

Key words: teaching, Physics lesson, museum, universal learning actions, humanitarian character of physical knowledge, subject modalities as variable map of culture invariant of educational content.

УЧАСТИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

В статье рассматриваются аспекты совершенствования качества образовательного процесса вуза с участием работодателей. Для учета их мнения выявлены объекты и критерии оценивания подготовки студентов. Результаты работы представлены с помощью оценочной процедуры.

Ключевые слова: совершенствование качества, образовательный процесс, подготовка студентов, участие работодателей, славянофильство.

Введение федеральных государственных стандартов (ФГОС ВО) в систему высшего образования способствует организации взаимодействия работодателей с вузами на различных этапах профессиональной подготовки будущих выпускников. Анализ ФГОС ВО (бакалавриат) по направлению «Педагогическое образование» (п. 8.4) показывает, что для вузов разработано новое требование к условиям обучения: максимальное приближение программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности. Расширяется также и роль работодателей: они должны активно привлекаться в качестве внешних экспертов.

В научных исследованиях (Ю. В. Грубова [1], В. Г. Зарубин [2], Е. А. Опфер [5], К. С. Солодухин [6] и др.) на сегодняшний день представлены различные точки зрения к выявлению роли работодателей в профессиональной подготовке студентов. Вместе с тем прослеживается единодушие в необходимости учета их мнения.

В данной статье мы поставили цель: уточнить роль работодателей в совершенствовании качества образовательного процесса, на примере оценочной процедуры показать результаты работы. Обратимся к исходным научным позициям.

Анализ научных исследований показывает, что качество образования связывают с его управлением. В. В. Окре-

пилов подчеркивает нестандартизированность термина «управление», что объясняется многообразием его определений. Под *управлением* в широком смысле исследователь рассматривает общую функцию организованных систем, обеспечивающую сохранение их структуры, поддержание режима деятельности, реализацию ее программы, цели [4, с. 56].

Е. В. Яковлев управление трактует как сознательное, целенаправленное воздействие субъекта управления на управляемую систему, обеспечивающее ее функционирование и развитие через формирование и сохранение определенной структуры, поддержание режима деятельности, постановку и реализацию программ и целей [7, с. 54].

Такое понимание феномена «управление» фиксирует несколько важных моментов:

- управление есть целенаправленная деятельность;
- управление отличается от всех остальных видов деятельности;
- управление характеризуется необходимостью перехода из одного качественного состояния в другое, более высокое [7, с. 64].

Наиболее оптимальной нам представляется точка зрения, в соответствии с которой мы будем рассматривать *управление* как процесс целеполагания, так и деятельность, по достижению поставленной цели [3, с. 13].

Привлечение работодателей к совершенствованию качества образовательного процесса способствует получению информации о качестве образовательного процесса вуза; определению приоритетных направлений подготовки выпускников с учетом ориентации на рынок труда и специфику развития региона; получению данных о степени удовлетворения работодателями качеством подготовки выпускников.

При оценивании качества образовательного процесса важно определить объекты и критерии оценивания. Выделим объекты оценивания, важные с точки зрения обеспечения качества подготовки выпускников: целевое, содержательное, технологическое и личностное развитие студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Для получения объективной информации обратимся к критериям оценивания. Анализ научной литературы позволяет констатировать, что обоснование критериев базируется преимущественно на результативности обучения, то есть в конечном итоге соответствии стандартам, что свидетельствует об односторонности решения данной проблемы.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что критерий – одно из основных понятий в научных измерениях, представляющее основание для оценивания и определения на этой основе результата деятельности. Характеристи-

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ка критерия напрямую зависит от объекта исследования, вследствие чего он может рассматриваться как методологический инструментарий управления качеством образования, как средство,

необходимое для выбора стратегии развития профессиональной подготовки.

Представим в таблице объекты и критерии оценивания.

Объекты и критерии оценивания

Объекты оценивания	Критерии оценивания
Целевое обеспечение образовательного процесса	Соответствие требований ФГОС ВПО к уровню сформированности профессиональной компетентности выпускников
Содержательное обеспечение образовательного процесса	Соответствие содержания образования потребностям и ожиданиям работодателей. Соответствие содержания образования современному уровню развития науки. Участие работодателей в разработке содержания дисциплин учебного плана. Использование учебно-практических ситуаций в образовательном процессе. Партнерство с работодателями при проведении научных исследований
Технологическое обеспечение образовательного процесса	Использование современных форм, методов, средств при проведении занятий (в том числе в образовательных учреждениях, для которых вуз готовит выпускников)
Личностное развитие студентов	Сформированность мотивации и ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности. Совершенствование научных знаний, умений, проявление творческого характера деятельности. Способность к реализации полученных знаний. Сформированность рефлексивных действий выпускников

Предложенные выше исходные положения способствовали разработке диагностического инструментария для выявления качества образовательного

процесса по значимым критериям. Обратимся, например, к оценке качества образовательного процесса с точки зрения работодателей.

В нашем исследовании оценка качества образовательного процесса включает в себя следующий алгоритм действий:

1. Определение цели, субъектов образовательного процесса, их роли (респонденты, организаторы, эксперты и др.), выбор методов исследования, оптимального диагностического инструментария, периодичность сбора информации.

2. Сбор информации, рассмотрение её отдельных сторон, свойств, составных частей и затем количественная и качественная обработка полученных результатов, систематизация полученных данных, анализ.

3. Представление результатов, которые включают анализ, выводы и предложения по корректировке образовательного процесса в вузе и принятию соответствующих управленческих решений.

В соответствии с предложенным алгоритмом обратимся к оценочной процедуре.

Оценочная процедура «Оценка качества образовательного процесса с учетом мнения работодателей»

Цель оценочной процедуры – осуществить оценку качества образовательного процесса на основе мнения работодателей.

Субъекты образовательного процесса – работодатели (в качестве ре-

спондентов), отдел контроля качества подготовки выпускников (как организатор реализации данной оценочной процедуры).

Для оценки качества образовательного процесса с точки зрения работодателей использован метод анкетного опроса. Для достоверного анализа ответов анкеты высчитывается средний балл, который способствует выявлению средней тенденции в оценке вопроса, и стандартное отклонение, свидетельствующее о разбросе мнений или единодушии отвечающих. Среднее значение считается удовлетворительным, если оно превышает среднее значение шкалы.

Анкета «Оценка работодателями качества организации образовательного процесса в вузе»

Уважаемые работодатели!

Ниже приведен список высказываний, касающихся качества образовательного процесса вуза. Оцените, насколько Вы согласны с каждым из приведенных ниже высказываний, используя 4-балльную шкалу (обведите выбранный ответ).

0 баллов – показатель не проявляется;

1 балл – частично проявляется;

2 балла – проявляется в полной мере;

3 балла – проявляется с превышением принятой нормы.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Цели профессиональной подготовки соответствуют современной образовательной политике. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Содержание образования соответствует современному уровню науки. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Содержание образования удовлетворяет ожиданиям и потребностям работодателей. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Работодателям представлена возможность в разработке основной образовательной программы, содержания отдельных дисциплин учебного плана. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Предложенные курсы по выбору способствуют практикоориентированной подготовке к будущей профессиональной деятельности. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Работодателям предоставлена возможность участия в образовательном процессе в качестве преподавателей, экспертов. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Работодателям предоставлена возможность участия в научных исследованиях вуза. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. В профессиональной подготовке студентов используются современные формы, методы обучения. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Информационные технологии регулярно применяются в образовательном процессе. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. В ходе проведения практик используется коллективный поиск решения поставленных задач. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Выпускники демонстрируют потребность в совершенствовании знаний, умений, проявляют творческий характер профессиональной деятельности. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Потребности и ожидания работодателей о качестве работы выпускников удовлетворены. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Учитывается мнение работодателей в прогнозировании потребностей в кадрах. | 0 | 1 | 2 | 3 |

Благодарим за сотрудничество!

Полученные данные дают общее представление о качестве оцениваемых объектов. Поэтому для конкретизации отдельных вопросов необходима организация непосредственного общения с субъектами оценивания. С этой целью мы использовали другой метод получения информации – фокус-групповые интервью. В содержательном плане мы обращаем внимание на обсуждение результатов, полученных посредством анкетирования по вопросам, не получившим единоду-

шия в ответах. Итогом дискуссии является обобщение высказанных предложений.

Сроки проведения: проводится ежегодно в апреле – мае.

Содержание анкет каждый год подлежит корректировке на основе выявления новых проблемных областей, что способствует более эффективному управлению образовательным процессом и своевременному принятию управленческих решений.

Работа по организации и проведению данной оценочной процедуры состоит из нескольких этапов:

1. Разработка анкет, организация обсуждения ее содержания.

2. Получение данных, обработка и систематизация полученной информации.

3. Экспертиза и подготовка предложений по совершенствованию качества образовательного процесса для руководства вуза.

Представление результатов

Результаты анкетного опроса студентов и преподавателей регулярно рассматриваются на Ученом совете с целью принятия решений по улучшению качества подготовки будущих выпускников. Каждое высказывание оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта.

Оценочная процедура была осуществлена на факультете дошкольного и начального образования Армавирской государственной педагогической академии и охватила 20 респондентов: представителей администрации школ города. Обратимся к данным, которые позволяют продемонстрировать эффективность данной диагностической процедуры по оценке качества образовательного процесса. По результатам опроса 2015 года на факультете дошкольного и начального

образования, например, по высказыванию «Потребности и ожидания о качестве работы выпускников удовлетворены» были получены данные: 85 % работодателей согласились с данным высказыванием.

Учитывая данные опросов, руководством факультета были приняты следующие управленческие решения: более активно привлекать представителей работодателей для проведения семинаров, мастер-классов, преподавания специальных дисциплин; организовать клуб помощи успешных выпускников нынешним студентам в их профессиональном становлении; разработать программу профессиональной адаптации выпускников на основе деловых связей с работодателями; провести совместную научно-практическую конференцию с работодателями, направленную на обсуждение вопросов качества подготовки студентов.

Полученные результаты доводятся до сведения всех субъектов образовательного процесса. По итогам проводимой оценочной процедуры формируется ежегодный отчет, который анализируется деканом факультета, руководящим составом вуза, и является основанием для принятия управленческих решений по улучшению качества подготовки выпускников в вузе.

Литература

1. Грубова Ю. В. Совершенствование управления требованиями заинтересованных сторон в системе менеджмента качества вуза : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. М., 2011. 222 с.
2. Зарубин В. Г. Работодатели и университетское сообщество: на пути к стратегическому партнерству // *Universum: Вестник Герценовского университета*. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 7. С. 64 – 67.
3. Катуржевская О. В. Теория и практика управления качеством образовательного процесса вуза : монография. Армавир : РИО АГПА, 2012. 192 с.

4. Окрепилов В. В. Управление качеством : учеб. для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Наука, 2000. 912 с.
5. Опфер Е. А. Модель управления качеством образовательного процесса в вузе на основе учета требований работодателей // Вектор науки ТГУ. Тольятти, 2015. № 2 (32-1). С. 190 – 195.
6. Солодухин К. С. Разработка методологии стратегического управления вузом на основе теории заинтересованных сторон : автореф. дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05. М., 2011. 28 с.
7. Яковлев Е. В. Внутривузовское управление качеством образования : монография. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2002. 390 с.

O. V. Katurgevskaia

THE INVOLVEMENT OF EMPLOYERS IN IMPROVING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article discusses the aspects of improving the quality of educational process with the participation of employers. To account for their views the objects and assessment criteria of the students are identified. The results are presented with the help of evaluation procedures.

Key words: *improving quality, educational process, training of students, participation of employers.*

УДК 378.147

С. В. Митрохина

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются вопросы организации образовательного процесса по подготовке учителя в условиях сетевого взаимодействия вуза с образовательными организациями среднего общего образования. Предлагается модель профессиональной подготовки будущих учителей, системообразующим элементом которой является практика. Обозначаются принципы построения новой модели профессиональной подготовки учителя. Автор делится результатами, полученными в ходе реализации в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого федерального проекта модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: *подготовка учителя, модель профессиональной подготовки, педагогическая практика, образовательный процесс в вузе, модернизация педагогического образования.*

Модернизация системы высшего образования в Российской Федерации затрагивает одну из актуальных проблем современного общества – подготовку педагога. В различных кругах общества приходит осознание того, что современный учитель – это высокопрофессиональный специалист, обладающий способностью самосовершенствоваться на протяжении всей жизни. От профессионального уровня учителя во многом зависит повышение эффективности общего образования, поэтому подготовка учителя должна быть фундаментальной.

В современных условиях появилось качественно новое представление о фундаментальности образования. Анализ проблемы фундаментальности образования приводится в работах В. А. Тестова. На основании проведенных им исследований, под фундаментальностью образования мы понимаем такое образование, получив которое, человек способен самостоятельно работать, учиться и переучиваться [2]. Расценивая приведенное высказывание как суть социального заказа, делаем вывод о том, что высшее педагогическое образование не может сейчас ориентироваться на усвоение обучающимися знаний и приобретение умений безотносительно к усвоению способов деятельности и мышления, коммуникации и общения, к приобретению способностей к самообучению, самоорганизации и саморазвитию.

Профессионализм учителя сегодня включает глубокие теоретические знания, широкие коммуникативные умения, высокую нравственную культуру, информационно-коммуникативную компетентность.

Существующая сегодня система высшего педагогического образования по-прежнему «оторвана» от реальной образовательной среды образовательных учреждений среднего общего образования, обучающиеся получают широкий спектр теоретических знаний, овладевают информационно-коммуникативной культурой, но оказываются неспособными применить все это в своей профессиональной деятельности.

Существующие сегодня проблемы в общеобразовательных учреждениях страны явились причиной разработки новых подходов к подготовке специалистов для системы образования. В связи с этим по поручению Президента РФ в 2014 г. разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [3].

В рамках этой программы разработан проект модернизации педагогического образования, одним из направлений которого является разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика», предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия. Реализация данного проекта даст возможность подготовить для школы новое поколение педагогов, способных в своей профессиональной деятельности решать задачи, определенные в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования [4].

Оторванность теоретической подготовки будущих учителей от реалий современной школы позволяет считать, что обучение в образовательной организации высшего образования должно быть практикоориентированным, то есть ключевым элементом учебного плана подготовки учителя становится педагогическая практика в самых разных ее формах. Успешная реализация такого учебного плана возможна в условиях тесного взаимодействия вуза с общеобразовательными учреждениями на новых условиях, когда часть учебного плана реализуется непосредственно в учреждениях системы среднего образования, и общеобразовательные организации становятся сетевыми партнерами вуза в подготовке будущих учителей.

Новые подходы к профессиональной подготовке учителя заключаются в модульном построении учебного процесса, причем необходимость изучения модуля мотивируется практикой. Сначала погружаем студента в проблемное поле его будущей профессиональной деятельности, ставим проблемные вопросы и задачи, а затем уже обучаем решению этих вопросов, опираясь на последние достижения науки и практики.

Построение новой модели подготовки учителя в системе высшего образования базируется на следующих принципах: фундаментальности, проблемности, диалогичности, социализации, самореализации и персонализации.

Принцип фундаментальности. В условиях деятельностного подхода фундаментальность включает: 1) опыт познавательной деятельности студен-

тов, фиксируемый в виде ее результатов – знаний; 2) опыт осуществления известных способов деятельности, то есть умений действовать по образцу; 3) опыт творческой деятельности, то есть готовности принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; 4) опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений [2]. Фундаментальность образования предполагает освоение методологически важных, долгоживущих и инвариантных элементов человеческой культуры, обеспечивающих качественно новый уровень интеллектуальной и эмоционально-нравственной культуры студентов, создающих внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Принцип проблемности. Подготовку учителя строим как процесс решения проблемных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью, причем эти задачи определяем на практиках в образовательных организациях. Проектируем решение этих задач на практических и семинарских занятиях, а проверяем в ходе производственной и стажерской практики.

Принцип диалогичности. Основу учебного процесса составляет познавательный диалог и полилог между преподавателем и студентами, студентом и студентами, результатом которого является приращение способов действий, овладение профессиональными (трудовыми) действиями педагога, представленными в профессиональном стандарте, а также знаниями, необходимыми для их осуществления.

Принцип социализации. Этот принцип предполагает умение адаптироваться в различных жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать знания и применять их для решения различного рода профессиональных задач, используя при этом современные технологии; чётко понимать, где и каким образом можно использовать имеющиеся знания в решении профессиональных задач; быть способным находить новые способы решения, создавать оригинальные продукты; грамотно работать с информацией, уметь работать в команде, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Принцип самореализации и персонализации. У каждого обучающегося есть потребность проявить свои лучшие качества, продемонстрировать свои способности и возможности другим. Необходимо поддержать это стремление студентов, помочь им реализовать свои возможности, способствовать их дальнейшему развитию и приобретению новых способностей. Самореализация осуществляется за счет получения результатов собственного труда, а персонализация происходит за счет признания деятельности обучающегося со стороны студентов и других участников образовательного процесса [1].

Структурными элементами модели подготовки учителя являются педагогическая практика, дисциплины модулей предметной и профессиональной подготовки, ресурсы, необходимые для функционирования модели, научно-исследовательская деятельность студентов.

Первым этапом подготовки учителя является изучение модуля предметной подготовки, где обучающиеся получают фундаментальные знания в

определенной предметной области (математика, биология и т. д.). По завершении предметной подготовки проводится первая практика – ознакомительная – имеет своей целью погружение в профессию. В ходе этой практики студенты знакомятся с различными сторонами педагогической деятельности учителя: организация урока и ведение документации; организация внеурочной деятельности, ее направления и формы; работа с родителями; воспитательная работа учителя; организация сетевого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования и культуры для достижения целей обучения учащихся в условиях реализации ФГОС; организация инклюзивного образования. Эта практика позволяет студентам увидеть особенности и сложности избранной профессии, мотивирует их к освоению теоретических основ педагогической деятельности.

Решение возникших проблем предполагается в процессе изучения профессионального модуля «Организация образовательного пространства». В его рамках обучающиеся изучают основы организации профессиональной деятельности педагога, знакомятся с ключевыми направлениями формирования безопасной и комфортной образовательной среды в образовательном учреждении, осваивают психологию взаимодействия в образовательной среде. Поддерживающим модулем выступает модуль «Информационно-коммуникационные технологии в деятельности учителя», который помогает «обогащать» педагогическую деятельность современными информационными технологиями, освоить электронный документооборот, изучить технологии электронного обучения. В ходе

теоретической подготовки студентов широко используются бинарные и интегрированные лекции, дискуссии, проблемные и исследовательские методы. Выполнение заданий для самостоятельной работы проводится в модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде Moodle. Процесс изучения этих модулей включает педагогический практикум.

Педагогический практикум предполагает однодневные выходы студентов под руководством преподавателей и методистов, в качестве которых могут быть и школьные учителя, в образовательные учреждения для детального изучения отдельных элементов образовательного процесса с последующим его анализом, обобщением и теоретическим проектированием.

Эта работа продолжается в процессе изучения следующего профессионального модуля «Проектирование и реализация образовательных технологий», где обучающиеся приобретают практические умения и теоретические знания в области педагогических технологий, осваивают предметные методики и методику организации внеурочной деятельности. В этот период проводится производственная практика.

В ходе производственной практики в образовательном учреждении осуществляется непрерывное наблюдение за всеми составляющими образовательного процесса и организуется работа студента в качестве помощника учителя.

Завершается изучение модулей профессиональной подготовки проведением стажерской практики, которая имеет своей целью овладение обучающимися навыками практической де-

ятельности учителя. По продолжительности она может составлять от четырех до двенадцати недель. Студент выступает в роли учителя и выполняет все его функции в полном объеме, а школьный учитель-методист становится его наставником.

Большое внимание в разработанной модели уделяется научно-исследовательской деятельности обучающихся. Она пронизывает весь учебный процесс и проводится параллельно с освоением профессиональных модулей, имеет своей целью самостоятельную деятельность по подготовке выпускной квалификационной работы в формате педагогического портфолио.

Результатами обучения являются интегрированные проектные задания по окончании изучения модулей, которые позволяют фиксировать освоение студентами профессиональных действий учителя, определенных в профессиональном стандарте педагога.

Такая модель подготовки учителя предусматривает педагогическую практику на протяжении всех лет обучения в вузе. В этих условиях теоретическая подготовка служит решению практических задач и проблем, с которыми студент встречается на практиках. Учебный процесс становится более практикоориентированным, строится на деятельностном подходе, предполагает широкое использование активных методов обучения, сетевое взаимодействие между вузом и образовательными организациями среднего общего образования. Все это способствует повышению качества педагогического образования и подготовке учителя в соответствии с запросами современного общества.

Литература

1. Митрохина С. В. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся в процессе изучения математики : монография. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. 230 с.
2. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы // М. : Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 06 нояб. 2007 [Электронный ресурс]. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194351187&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (дата обращения: 19.10.2015).
3. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654/ (дата обращения: 19.10.2015).
4. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"» // Министерство труда и социальной защиты. Банк документов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 19.10.2015).

S. V. Mitrokhina

PREPARATION OF STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN MODERN CONDITIONS

The article deals with the organization of the educational process for the preparation of teachers in terms of networking with the university educational institutions of secondary education. The model of future teachers training, the backbone element of which is the practice is presented. The principles of building a new model of training teachers are given. The author shares the results obtained in the course of implementation of the federal project for the modernization of pedagogical education in Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University.

Key words: *teacher training, model training, teaching practice, the educational process in high school, upgrading teacher education.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.6

В. Н. Кормакова

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ РАБОЧИХ ПРОФЕССИЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В публикации представлены результаты исследования проблемы самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий. Дан феноменологический анализ понятия «самоопределение школьников в сфере высокотехнологичных рабочих профессий». Показаны педагогическая сущность и социальное значение феномена самоопределения в сфере высокотехнологичных рабочих профессий с позиций культурологического подхода.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение школьников, высокотехнологичные рабочие профессии, престиж рабочих профессий, педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности.

Рыночная трансформация экономики России и глубокие социальные преобразования затронули основы жизнедеятельности общества, личности и государства. Возрастает конкуренция в среде работодателей за лучшие рабочие кадры. Рынок труда становится все более гибким, предъявляя новые требования к рабочей силе, от качества которой во многом зависит экономическая безопасность государства. Однако за последние десятилетия престиж рабочих профессий в глазах россиян резко упал, число желающих получить образование по рабочим специальностям значительно сократилось, у школьников сохраняются

традиционные мотивы выбора профессии. Опрос старшеклассников показал, что лишь 3,6 % изъявляют желание получить рабочую профессию (что в 5 – 10 раз ниже показателей 30-летней давности). К сожалению, приоритетным критерием успешности деятельности общеобразовательной организации продолжает считаться количество выпускников, поступивших в вуз.

В то же время в последние годы, отмеченные существенным наращиванием объемов производства и повышением спроса на работников со стороны промышленных и сельскохозяйственных предприятий, рынок труда

России столкнулся с проблемой острого недостатка в обеспечении производства квалифицированными рабочими кадрами. В решении данного вопроса наблюдается рассогласованность действий органов системы образования и реального производства (В. В. Путин). На уровне Правительства РФ данная проблема рассматривается как одна из главных в модернизации экономики государства. Предпринимаемые меры не решают проблемы «кадрового голода» в сфере высокотехнологичных рабочих профессий: в образовательных организациях среднего профессионального образования по-прежнему наблюдается устойчивое снижение численности обучающихся.

Проблема профессионального самоопределения, в том числе самоопределения в сфере высокотехнологичных рабочих профессий, особенно актуальна для выпускников школ, которым нужно знать мир профессий в целом, сферу высокотехнологичных профессий, требования, которые профессия предъявляет к человеку; необходимо уметь реально оценивать свои способности и возможности. Однако, как показывают многолетние наблюдения, около 2/3 выпускников школ совершают выбор направления продолжения образования под влиянием случайных факторов. Для многих из них характерны слабый интерес к профессиональной деятельности, низкий уровень мотивационной готовности к труду, слабая выраженность склонностей, несоответствие склонностей выбираемой профессии, ориентация на избегание неудач, недостаточно развитая рефлексия, завышенная

самооценка личностных ресурсов, узкая сфера интересов. Зачастую у школьников полностью отсутствуют представления о сферах профессиональной деятельности, выбор профессии осуществляется на основе случайных факторов. Большинство выпускников школы не представляют свои жизненные перспективы после получения общего среднего и профессионального образования. Как следствие, сложившаяся ситуация множественных выборов делает процесс профессионального самоопределения сложным и противоречивым, возникают экономические потери общества, личные разочарования выпускников.

В работах Э. Ф. Зеера, Н. В. Кашаповой, Т. Н. Кирюшиной, В. А. Клевцовой, А. М. Новикова, Т. Ю. Томенко, С. Н. Чистяковой и др. профессиональное самоопределение анализируется во взаимосвязи различных сторон его проявления: формирования профессиональной карьеры, сферы саморазвития личностных возможностей, творческой самореализации, действительного отношения личности к системе социокультурных факторов ее бытия [2; 4; 5; 6; 8; 10 и др.]. При этом под профессиональным самоопределением понимается развитие личности в качестве субъекта познавательной и производственной деятельности; процесс вхождения подрастающих поколений в систему трудовых отношений; процесс ее интеграции в социально-профессиональную структуру общества, который реализуется на личностном уровне через выбор вариантов профессионального разви-

тия; процесс формирования профессиональных намерений; формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности [3; 7 и др.]. Теоретический анализ позволил обозначить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой профессиональной деятельности, а также, что особенно важно, нахождение смысла в самом процессе самоопределения, где важен именно процесс поиска смысла: «... искание смысла уже дает смысл жизни...» (Н. А. Бердяев) [1].

Накопленный в отечественной педагогике теоретический и эмпирический опыт в области профессионального самоопределения определяет современные взгляды и подходы к исследуемой проблеме самоопределения в сфере высокотехнологичных рабочих профессий. Выявлены объективные условия, обуславливающие необходимость разработки новых подходов к профессиональному самоопределению молодежи: новые требования социально-экономической и кадровой ситуации на современном рынке труда; переоценка системы представлений о престижности образования; отказ от валовой профориентации, то есть от приглашения молодежи на вакантные, «не престижные рабочие места»; учет индивидуальных запросов личности. Дополнить актуальность поиска новых теоретических оснований профессионального самоопределения возможно, на наш взгляд, рядом обстоятельств. Прежде всего, особен-

ностями переживаемого периода, когда прежние ценностно-нравственные и профессиональные ориентации во многом уже не соответствуют социальным реалиям жизни, новые еще недостаточно сформированы. Это привело к деструкции как выпускников школ, так и их родителей, педагогов, призванных оказывать содействие и сопровождение старшеклассников в определении сферы будущей профессиональной деятельности.

Для самоопределения в сфере рабочих профессий должны сложиться определенные предпосылки. Школьник как субъект самоопределения должен проделать внутреннюю работу: проанализировать свои ресурсы (интересы, способности, особенности характера, ценностные ориентации, мотивы и др.), требования желаемой профессии, осознать возникающие противоречия и оценить возможность или невозможность их коррекции. В соответствии с обозначенными положениями самоопределение в сфере рабочих профессий – процесс поиска путей гармонизации интересов, склонностей, потребностей и мотивации личности в профессии; процесс формирования отношения личности к себе как субъекту трудовой и будущей профессиональной деятельности, обусловленный активной деятельностью субъекта; личностно значимая ориентация в системе социальных отношений [9].

Феномен самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий мы рассматриваем как процесс взросления, которое происходит в условиях социокультурной среды, как

процесс осознанного проектирования жизненных стратегий через самопознание, самоосознание, самовоспитание, через организацию учебно-профессиональной деятельности при педагогическом содействии этим процессам. Сензитивным периодом для этого является старший школьный возраст как тесно связанный с определением своего места в жизни, формированием мировоззрения, сознания и самосознания [11]. Особенностью самоопределения личности старшего школьника считается то, что он не просто овладевает социальной ролью, а создает новые роли и в каком-то смысле занимается «социальным нормотворчеством», в результате которого окружающие воспринимают его как уникальную личность. Вовлекая обучающегося в учебно-профессиональную деятельность, мы даем ему возможность определить себя в себе, в людях, поведении, поступках. В этом контексте старшеклассник осознает и реализует себя как личность.

Самоопределение в сфере высокотехнологичных рабочих профессий как научное понятие не раскрыто в психолого-педагогической литературе. Однако отдельные аспекты подготовки конкурентоспособных рабочих кадров в условиях профессионального образования, изучение особенностей работников современного производства нашли отражение в работах А. Н. Бодрова, С. Д. Корнеевой, Т. О. Разумовой, З. С. Сазоновой, Т. А. Степченко, Н. П. Чурляевой и др. Особый вклад в исследование проблемы вносят работы Г. Ф. Авдеевой,

А. Г. Колывановой, С. Г. Новикова, М. А. Петухова, О. Е. Подвербных и др., в которых представлены исследования подготовки квалифицированных рабочих кадров средствами модульного обучения смежным профессиям, раскрываются организационно-педагогические условия адаптивного обучения рабочих, обучение высокотехнологичным рабочим профессиям в условиях ресурсного центра предприятия и др.

Рабочие профессии включают несколько сотен наименований рабочих специальностей. Многие рабочие профессии (слесарь, плотник, токарь, фрезеровщик, сверлильщик, сварщик и др.) являются массовыми, то есть находящими применение в разных отраслях экономики. Несмотря на то что о рабочих профессиях имеется достаточное количество литературы, четкого понятия «рабочий» в науке не существует. В общественном сознании рабочий представляется «тружеником», занимающимся физическим трудом. Однако на рубеже веков экономическая и социальная реальность изменились: промышленный труд становится более автоматизированным и интеллектуально емким, все более вытесняется сервисным. Эпоха «безлюдных производств» и безотходных технологий требует от рабочих наличия компетенций, которые не уступают квалификации специалистов (в частности, инженеров, техников) и служащих. Таким образом, современное состояние трудовой деятельности в значительной степени опровергает ранее высказанное определение сущности рабочего: большая часть современных рабочих использует в своем труде не руки, а интеллект, особенно в

сфере высокотехнологичных рабочих профессий, где рабочие осуществляют технически сложный технологический процесс производства, работая с пультами управления, мониторами, где объектами труда служат сложные станки, автоматизированные производства, электронные средства труда. Такая трансформация неизбежна, когда меняются индустриальные основы производства и расширяется интегрированный тип рабоче-инженерного труда, имеющего много общего с занятиями интеллигенции. Поскольку многие рабочие профессии утратили характер чисто физического труда, сегодня зачастую используется примененный О. И. Шкаратаном термин «работник различной степени квалификации физического и умственного труда». На основе проведенного анализа понятия «рабочий» мы рассматриваем рабочих как социально-профессиональную общность работников, занятых в сфере производства и услуг, осуществляющих непосредственное воздействие на предмет и средства труда в условиях неавтоматизированных и высоких технологий и обладающих на этой основе определенным уровнем умений.

Компьютеризация производства, внедрение в производственный процесс станков с программным управлением, информационных, компьютерных систем коренным образом изменили требования к качеству рабочей силы, ее компетенциям. Появились новые рабочие профессии, содержащие в себе элементы инженерно-технического труда, которые называют высокотехнологичными, например, диспетчеры пультов управления автоматических систем, программисты, ап-

паратчики автоматизированных устройств, наладчики и ремонтники оборудования нового типа и др.

Если при механизации производства рабочий частично освобождается от исполнительских функций, то в условиях автоматизированного производства он освобождается от них полностью, поскольку ряд функций по контролю, обработке информации о ходе процесса передается приборам автоматического управления. Это определяет коренное изменение подходов к процессу самоопределения выпускников школ в сфере высокотехнологичных рабочих профессий. Нами установлено, что среди причин, побуждающих старшеклассников к самоопределению в сфере высокотехнологичных рабочих профессий, наиболее значимыми можно назвать повышение роли работника в современном производстве; научно-технический и социальный прогресс, информационные и инновационные производственные процессы, изменение в характере и содержании труда, его функций; повышение конкурентоспособности рабочей силы, ее профессионального рейтинга на рынке труда.

Все это изменяет взаимоотношения производства, науки и образования, делает образование важнейшей функцией современного производства.

Статистические данные свидетельствуют, что за последние пять лет 65 % общего прироста численности рабочих в промышленности составили рабочие, занятые в процессах термической и химической обработки, наладчики станков с программным управлением, станочники по металлу, наладчи-

ки сварочного газоплазморезательного оборудования, слесари-ремонтники, электрослесари механосборочных работ, то есть рабочие высокотехнологичных производств. При этом около 1/3 общего прироста численности рабочих составили слесари, электрослесари, электромонтеры, станочники и др. Наблюдается тенденция к увеличению количества специалистов по разработке композиции и технологическому выполнению художественного оформления изделий разной степени сложности на различных материалах, фрезеровщики.

Научно-технический прогресс обусловил изменение соотношения между физическим и умственным трудом. Современное производство требует от работника высокой квалификации, наличия профессиональных и надпрофессиональных компетенций, умения пользоваться новейшим оборудованием, сложной контрольной и измерительной аппаратурой, разбираться в работе пневматических, гидравлических, электромеханических, электронных и других устройств обслуживаемого оборудования, понимания технологического процесса производства. Например, наладчик станков и манипуляторов с программным управлением, производя наладку механических и электромеханических устройств станков с программным управлением, захватов промышленных манипуляторов (роботов), устанавливает технологическую последовательность обработки деталей, выявляет неисправности в работе оборудования. Он должен знать способы и правила наладки механических и электромеханических

систем обслуживаемого оборудования, устройство станков и манипуляторов с программным управлением, правила проверки станков и отдельных механизмов на точность, основы электротехники, электроники, гидравлики и программирования в пределах выполняемой работы, правила чтения режимно-технологических карт обработки деталей, систему допусков и посадок, классы точности и чистоты обработки. Современные автоматические устройства требуют высокоорганизованного рабочего места, работника, который сможет не только обслуживать машины, но предлагать меры по их совершенствованию. Осуществляя сложные технические расчеты при разработке технического оборудования, современный рабочий осуществляет контроль и наблюдение за ходом технологических процессов, сочетая труд рабочего и конструктора, создавая своими руками опытные образцы.

Механизация и автоматизация, освобождая человека от физического труда в процессе материального производства, наряду с этим передают машине и часть умственных наиболее повторяющихся функций. Соответственно освобождается время для творческого совершенствования процесса производства, для творчества в труде. Устранение монотонных функций труда благодаря автоматизации приводит к изменению характера производственной деятельности – к абсолютному и относительному увеличению в ней удельного веса творческих элементов, интеллектуальных усилий.

Доля затрат физического труда уменьшается по мере автоматизации (у оператора на полуавтоматической

линии – до 50 %, у оператора автоматической линии – до 32 %, у оператора-наладчика – до 21 %, у наладчика автоматической линии – до 5 %). Доля же затрат умственного труда возрастает лишь до определенного предела (у оператора полуавтоматической линии – до 45 %, у оператора автоматической линии – до 68 %), на следующих этапах автоматизации эта доля сокращается за счет роста функций, где сочетается умственный и физический труд (у наладчика автоматических линий на эти функции приходится 40 % времени). Из этих данных видно, что главную роль в технологическом процессе (и по значению, и по длительности времени) занимают активное наблюдение, контроль, оценка производственной ситуации и принятие технических и технологических решений.

Интеллектуализация труда имеет исключительное значение для создания условий формирования активной субъектной позиции рабочих в модернизации технологии производства. Однако это возможно в том случае, если уровень их компетенций, культуры, творческого мышления будет в определенной степени опережать развитие существующих условий труда и производства. В условиях автоматизации и информатизации производства, актуальности профессиональной мобильности, необходимости освоения высокотехнологичных профессий современному рабочему необходима определенная избыточность образования; для того чтобы быстрее овладеть новейшим оборудованием рабочий должен разбираться в вопросах эко-

номики, знать научную организацию труда, управления и др.

Важнейшими тенденциями научно-технического прогресса являются унификация, уникализация, информатизация производства. Унификация – переход от узкоспециализированного производства к автоматизированным техническим системам, основанным на общности конструктивных элементов. Унификация производства с неизбежностью требует унифицированной рабочей силы, рабочих широкого профиля, по уровню необходимых профессиональных компетенций приближающихся к техническим специалистам, интегрирующих многие трудовые функции, владеющих смежными профессиями и с постоянной готовностью к инициативности, активности, мобильности, самостоятельности, оперативному решению профессиональных задач.

Увеличивается число рабочих профессий, не имеющих аналогов и требующих от работников высокого уровня компетентности. Меняется подход к компетентности: несмотря на то что компонентами ее по-прежнему остаются знание, умения, опыт, однако в современных условиях они перестают быть ведущими, как это было многие десятилетия. Растет значение творческих способностей рабочих в процессе осуществления трудовой деятельности, поскольку от знаний рабочими научных основ производства, от умения применить в производстве достижения науки и передового опыта зависит резерв личностного фактора производства.

Внедрение поточных автоматических линий существенно изменяет содержание труда слесарей, токарей, фрезеровщиков, сверловщиков и других станочников. Высокотехнологичное автоматизированное производство, порождая необходимость творческого, способного воспринимать инновации и быть участником нововведений рабочего, требует работника нового типа, существенного расширения границ его компетентности, поскольку в современном понимании компетентность работника подразумевает его соответствие занимаемой должности, а следовательно, формирования работника широкого профиля.

Появляются новые профессии, связанные с выполнением более сложных функций по управлению, контролю, наладке, переоснастке, ремонту, программированию автоматизированных систем и роботизированию производства, например, оператор лазерной установки, сварщик на диффузно-сварочных аппаратах, плавьщик по получению поли- и монокристаллов, штамповщик электроимпульсивным методом, наладчик-электронщик и др. Уникализация труда создает особую форму привлекательности высокотехнологичных рабочих профессий, которая связана с достижением высокого уровня профессионального мастерства.

Информатизация производства первоначально привела к дроблению профессий на узкие специальности, однако на более высоких ступенях развития информатизации производства начался процесс объединения специальностей на более высоком уровне. Если раньше наладчики выполняли в

основном операции по подготовке, оснастке и регулировке станков, то теперь, главным образом в компьютеризированных производствах, они осуществляют наблюдение за технологическим процессом и функционированием автоматической системы машин, ее наладкой и регулированием, выполняют контроль процесса и результата изготовления продукции. В этих условиях повышается спрос на работников высокотехнологических рабочих профессий, который предполагает, прежде всего, интеллектуальный труд на производстве, требования наличия у рабочего на современном производстве особых профессионально важных качеств: высокой ответственности, деловитости, добросовестного отношения к делу, технологической компетентности.

Подтверждением возрастающих кадровых потребностей в сфере высокотехнологичных рабочих профессий служат социологические исследования, в которых указывается, что за последние пять лет потребность в кадрах в сфере высокотехнологичных рабочих профессий выросла в пять раз, неуклонно повышается престиж этих профессий. Подтверждением этому служат данные социологических исследований последних лет, в которых выявлено, что в сфере высокотехнологичных рабочих профессий труд доставляет большее удовлетворение, нежели в сфере массовых рабочих профессий. Так, по данным социологов, на вопрос рабочим – наладчикам технологического оборудования, электрогазосварщикам и слесарям-сборщикам на предприятиях разных форм собственности: «Доставляет ли Вам удо-

вольствие работа (труд) или Вы трудитесь только по необходимости?» – около 60 % ответили, что работают в данной сфере производства с удовольствием; 24 % – трудятся по необходимости; 11 % не ответили. Опрос слесарей механосборочных работ, электросварщиков на автоматических и полуавтоматических машинах, фрезеровщиков из числа работников ОАО «Белагромаш-Сервис», а также электрогазосварщиков, операторов поточно-автоматической линии, операторов котельной установки из числа рабочих ЗАО «Белгородский завод нестандартного оборудования и металлоизделий» показал аналогичные результаты. Опрос также выявил, что для рабочих высокотехнологичных производств характерно доминирование ориентаций на творческий труд, проявление и реализация творческого и научного потенциала в труде. Содержание такого труда является для большинства таких рабочих ведущим фактором, определяющим отношение к труду преимущественно как к жизненной потребности. Таким образом, самоопределение в сфере высокотехнологичных рабочих профессий даст возможность выпускнику школы получить дополнительные гарантии от работодателя, что позволит, в свою очередь, быть конкурентоспособным на рынке труда и сохранять условия жизни, адекватные уровню его профессионального рейтинга.

В исследовании нами выявлено, что работникам высокотехнологичной производственной сферы деятельности необходимы во-первых, гибкое техническое, наглядно-образное, пространственное мышление; широкий техниче-

ский кругозор; интеллект, смодулированный в сферу рабочих профессий; владение необходимыми и достаточными знаниями, склонность к работе с техникой, способность к концентрации внимания; во-вторых, осознание ценности рабочей профессии, сбалансированные потребности, знание способов их удовлетворения; в-третьих, сильная воля, самоконтроль, самоуправление, самодисциплина, конкурентоспособность; высокая работоспособность; здоровое честолюбие; адекватная самооценка; воля и настойчивость; творческий подход к делу; склонность к риску и так далее для претворения на деле принятого решения и преодоления препятствий на пути к успешному результату. Указанные качества личности, влияющие на самоопределение в сфере высокотехнологичных рабочих профессий, были нами сгруппированы по компонентам, ранжированы и проанализированы у старшеклассников.

Выделение ядра качеств личности, влияющих на самоопределение старшеклассника в сфере высокотехнологичных рабочих профессий, обусловлено нами в соответствии с концепцией базовой культуры личности. Под базовым компонентом культуры личности понимают генеральную способность, которая считается обязательной предпосылкой и условием возможности отбора элементов общественной культуры для культуры индивидуальной; это способность к самоопределению как способность личности самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности.

Наиболее обобщенной, комплексной характеристикой личности старшеклассника, обеспечивающей его целостное развитие и самоопределение в сфере высокотехнологичных рабочих профессий, выступает его культура самоопределения, отражающая степень зрелости личности школьника в целом, меру его творческой активности, реализуемой в учебно-профессиональной деятельности. В то же время, будучи комплексным, многоуровневым свойством личности старшего школьника, культура самоопределения представляет собой своеобразную систему и предполагает существование внутри нее тех интегрированных и системообразующих новообразований, которые отражают иерархичность данной системы, ее динамические характеристики, обеспечивая самоопределение личности старшеклассника как самоорганизующейся, саморегулируемой и самодетерминируемой системы. Мы считаем, что таким целостным образованием является культура самоопределения в сфере рабочих профессий, которая отражает единство сфер его сознания и деятельности, единство личности старшеклассника как интраиндивидуальной и интериндивидуальной систем: определяет, с одной стороны, ее внутреннюю целостность и функционирование как самоорганизующейся системы, а с другой – ее открытость, взаимосвязь и взаимодействие с окружающим миром, с миром рабочих профессий.

Самоопределение старшеклассников в сфере высокотехнологичных рабочих профессий понимается нами как

целостный, динамически развертывающийся культуросообразный процесс и результат осознанного ценностного отношения личности старшеклассника к труду в сфере высокотехнологичных рабочих профессий, его средствам и результатам, ориентирующийся на использование внутреннего потенциала и возможностей социокультурной среды для адекватного потребностям, склонностям и интересам самоутверждения в рабочей профессии и в жизни, целенаправленно реализуемый в действиях, поступках и поведении и обеспечивающий самореализацию старшеклассника в будущей профессии посредством учебно-профессиональной деятельности.

Самоопределение в сфере высокотехнологичных рабочих профессий как социально-педагогический феномен не является застывшим, оно развивается по мере того, как меняется представление о его сущности, как воздействуют на этот процесс объективные и субъективные факторы. В нашем исследовании решение проблемы самоопределения старшеклассника в сфере высокотехнологичных рабочих профессий видится в выявлении и формировании позитивного ценностного отношения к миру рабочих профессий, в формировании устойчивой мотивации к конкретной заинтересовавшей его рабочей профессии, побуждении к активности личности обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, в содействии процессам самопознания, самоосознания, самоорганизации и самовоспитания, основой которых является сформированность культуры самоопределения старших школьников.

Литература

1. Бердяев Н. А. Самопознание. М. : Вагриус, 2004. 204 с. (Серия «Мой 20 век»).
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 244 с.
3. Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность : учеб. пособие. Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. 268 с.
4. Кашапова Н. В. Ориентация старшеклассников на выбор рабочих профессий в учебно-воспитательном процессе межшкольного учебного комбината // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2011. № 1. С. 56 – 63.
5. Кирюшина Т. Н., Томенко Т. Ю. Вернуть престиж рабочим профессиям // Среднее профессиональное образование. 2008. № 8. С. 49.
6. Клевцова В. А. Я-образ в профессиональном самоопределении личности // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1 С. 66 – 67 [Электронный ресурс]. URL: http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=2872 (дата обращения: 15.09.2015).
7. Кормакова В. Н. Профессионально-личностное самоопределение старшеклассников: содержание, технология, управление : учеб. пособие. Белгород : ИПК НИУ «БелГУ», 2011. 304 с.
8. Новиков А. М. Содержание общего образования: от школы знаний к школе культуры // Народное образование. 2005. № 1.
9. Самоопределение школьников в сфере рабочих профессий: технологическая стратегия, педагогическое содействие : учеб.-метод. пособие / под ред. В. Н. Кормаковой. Белгород : ИПК НИУ «БелГУ», 2012. 424 с.
10. Чистякова С. Н., Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. М. : Педагогика, 1987. 160 с.
11. Cialdini R. B. Influence: Science and practice (5th edition). New York : Harper Collins, 2008. 621 p.

V. N. Kormakova

**STUDENTS' SELF-DETERMINATION IN HIGH-TECH TRADE
AS SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON**

The paper considers the problem of students' self-determination in trade occupations. Having analyzed the concept “students’ self-determination in trade occupations”, it shows the essence of pedagogical and social significance of self-determination in trade occupations from the standpoint of cultural approach.

Keywords: *professional self-determination of high school students, high-tech trade, profile of trade occupations, educational support, support for professional self-determination of the individual.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 378.026.9

С. Ю. Егорова

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена формированию эмоциональной культуры будущих учителей начальных классов. В ней анализируются подходы к профессионально-педагогической культуре педагога, рассматривается роль личности педагога в совершенствовании его профессиональной деятельности. Анализируется влияние эмоциональной культуры на профессионально-педагогическую культуру педагога.

Ключевые слова: эмоциональная культура, профессионально-педагогическая культура, личность педагога, профессиональная деятельность, психолого-педагогическая подготовка, эмоции.

Проблема эмоциональной культуры учителя начальных классов продолжает оставаться дискуссионной и малоизученной. До настоящего времени нет четких формулировок основ формирования эмоциональной культуры учителя начальных классов, что значительно усложняет как изучение эмоциональной культуры с теоретической точки зрения, так и решение практической проблемы подготовки к ней студентов педколледжей. Понятие «эмоциональная культура учителя» в современной научной литературе появилось сравнительно недавно, поэтому его сущность и содержание не имеют должного научного осмысления, и до сих пор оно не вошло в категориальный аппарат педагогики. Выделяют эстетическую, нравственную, коммуникативную, духовную, технологическую, методическую и другие виды педагогической культуры, но эмоциональной нет. В этом проявля-

ется существенное отставание педагогической науки от инновационных процессов современной школы.

Отсутствие в педагогической науке термина «эмоциональная культура учителя начальных классов» обуславливает необходимость его глубокого анализа и требует выбора адекватной методологической стратегии. Рассматриваемое нами явление относится к культурологическим, поэтому раскрытие его сущности предпочтительнее вести в рамках *культурологического подхода*, который позволяет корректно выявить культурную обусловленность изучаемого нами явления. В то же время эмоциональная культура учителя начальных классов, как и любая другая, является открытой динамичной системой, поэтому осмысление ее сущности, строения, функционирования и развития возможно только с позиций *системного подхода*. Основным положением си-

стемного подхода можно назвать анализ изучаемого объекта не изолированно, не выделением и выключенным из среды, в которой он реально существует, функционирует и развивается, а именно в этом средовом контексте, то есть в целостной системе, подсистемой (или элементом) которой он является. Следовательно, исследовать эмоциональную культуру нужно в рамках той системы, к которой она принадлежит. В современных исследованиях культуру и механизм ее функционирования ученые рассматривают через призму следующего категориального ряда: общее, особенное, отдельное, единичное, где каждый элемент соответствует основным уровням анализа. На первом уровне анализа культура рассматривается учеными как диалектическое единство материальной и духовной культуры; на втором – как проявление профессиональной культуры отдельных групп людей, являющихся представителями каких-либо профессий; на третьем – как проявление профессионально-педагогической культуры лиц, занимающихся педагогической деятельностью на профессиональном уровне; на четвертом – как проявление определенного вида профессионально-педагогической культуры, что позволяет нам обратиться к анализу изучаемого феномена «эмоциональная культура учителя начальных классов».

Формирование эмоциональной культуры имеет большое значение при профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в условиях педколледжей, так как в дальнейшем они продолжат свою деятельность в сфере начального образования. В начале 90-х гг. начался про-

цесс обновления начального образования, ориентированный на кардинальное изменение целей обучения, на первый план выдвигается развивающая функция обучения, в большей степени обеспечивающая становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей. Начальное образование очень сильно отличается от последующих этапов школьного образования. Во-первых, это формирование учебно-познавательной деятельности детей и, в частности, познавательной мотивации. Во-вторых, это становление самосознания и самооценки ребёнка как субъекта новой для него деятельности. В-третьих, это особое значение начального образования как базы всего последующего обучения применительно ко всем образовательным областям. Без овладения чтением, письмом, счётом и так далее невозможно образование на следующих этапах. В-четвёртых, в начальной школе закладываются основы обобщённого и целостного представления о мире, человеке, его творческой деятельности, которые развиваются и дифференцируются в основной школе.

Учителю начальных классов приходится сталкиваться с решением проблемы преемственности между дошкольным и начальным образованием, между начальной и основной школой. Проблема преемственности – это проблема первоначально психологическая, а затем педагогическая.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из задач будущего учителя начальных классов. Психологами доказано, что

дети в младших классах школы вполне способны усваивать учебный материал, если только их правильно обучать. Поэтому первостепенная задача учителя начальных классов состоит в том, чтобы как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными и усидчивыми. Будущий учитель начальных классов должен помнить о том, что ребенок в младшем школьном возрасте еще не отошел от мира детства и поэтому для него основной вид деятельности – игра. Задача учителя начальных классов мотивировать ребенка, создать новые условия для его личностного роста, чтобы в этот период времени ведущей для него стала учебная деятельность [4].

Поскольку в современной научной литературе достаточно полно рассмотрены такие понятия, как культура, профессиональная культура, профессионально-педагогическая культура, то мы не будем останавливаться на данном аспекте проблемы, а отметим лишь те определения, которые в наибольшей степени способствуют выходу на интересующую нас категорию «эмоциональная культура учителя начальных классов». Для наибольшей четкости формулировок мы остановились на философской трактовке понятия «культура» – «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. Культура характеризует особенности поведения, сознания

и деятельности людей в конкретных сферах общественной жизни» [1].

В исследовании мы разделяем точку зрения И. М. Моделя, определяющего профессиональную культуру как категорию, характеризующую степень овладения профессиональной группой, ее представителями специфическим видом трудовой деятельности в определенной сфере общественного производства. Профессиональная культура предполагает владение человеком совокупностью специальных знаний и опыта их реализации в профессиональной деятельности. Ее проявлением является сформированное профессиональное мышление, накладывающее специфический отпечаток на весь образ мышления и поведения человека.

Обращаясь к понятию «профессионально-педагогическая культура», отметим, что его наиболее полную научную разработку предложил И. Ф. Исаев, соглашением или возмущением которому в основном и определяется позиция ученых, разрабатывающих этот аспект проблемы. В нашем исследовании мы также придерживаемся точки зрения И. Ф. Исаева, который профессионально-педагогическую культуру рассматривает как интегральное качество личности педагога, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель компетентности педагога и как цель профессионального самосовершенствования. Принимая во внимание такое толкование понятия «профессионально-педагогическая культура», эмоциональную культуру учителя начальных классов, мы счита-

ем, следует рассматривать *как ее автономный элемент*.

Одна из ведущих тенденций развития современного российского начального образования – это реализация личностно-ориентированной и развивающей парадигм обучения в начальной школе. Идеи развития личности в процессе обучения и воспитания (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, А. В. Петровский, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.) находят свое воплощение в изменении функций начальной школы, направленных на общее, интеллектуальное и эмоциональное развитие младших школьников. Важнейшим выводом данных исследований можно считать представление о принципиально новой роли младшего школьного возраста в психическом развитии современного человека. Здесь впервые перед ребенком возникает проблема личности в условиях встречи с первой социально-нормированной деятельностью. Исключительная роль в процессе развития личности младшего школьника принадлежит педагогу, который управляет этим развитием. Особенностью профессиональной деятельности и личности учителя начальных классов является его особая значимость для младшего школьника. Учитель начальных классов выступает субъектом полипредметной педагогической деятельности, он вводит младшего школьника в различные образовательные области.

Существенно важной характеристикой профессиональной деятельности учителя начальных классов является то, что он активно вовлечен в более широкий спектр реальных связей и

отношений. Он для младших школьников выполняет различные роли: «мама», «старший друг», «непререкаемый авторитет», «защитник». Развитие индивидуальности младшего школьника, как показывают результаты психолого-педагогических исследований (Е. П. Белозерцев, Р. Н. Бунеев, Н. Ф. Виноградова, Б. А. Вяткин, А. Б. Воронцов, А. Н. Дусавицкий, В. В. Зайцев, В. Н. Коновальчук, А. А. Леонтьев, Л. Г. Петерсон), эффективно, когда его обучают и воспитывают педагоги с высоким уровнем развития эмоционально-личностного и коммуникативного потенциала [3]. В связи с этим возрастают требования к качеству профессиональной подготовки учителя начальных классов, а именно к формированию его эмоциональной культуры в условиях педколледжей.

Осуществленный нами анализ теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов показывает, что развитию эмоциональной культуры студента в процессе обучения в педколледже не уделяется достаточного внимания. Вследствие того что педагогическая теория и практика длительное время развивались в технократическом направлении, внимание к эмоциям человека не было востребовано, что и отразилось в профессиональном образовании учителя начальных классов, цели, содержание и методы которого характеризуются большей рационалистической направленностью. В современной образовательной практике студент поставлен перед необходимостью интеллектуального освоения профессионально значимых знаний, умений и навыков, при этом го-

раздо меньше внимания уделяется развитию его личностных качеств, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности в гуманистически обновленном социуме.

Эмоциональная культура будущего учителя начальных классов неразрывно связана с его эмоциями. Проблема развития эмоций – одна из важнейших психологических, философских и педагогических проблем. Эмоции развиваются и специфическим образом функционируют в деятельности человека [2]. Отсюда следует, что *деятельностный* подход должен выступать в качестве ведущего принципа организации процесса формирования эмоциональной культуры у будущих учителей начальных классов в процессе обучения в педколледжах. Педагогическая деятельность учителей начальных классов по своему характеру является эмоционально напряженной. На ее эффективность существенно влияют психические состояния человека, нервно-психическое напряжение, стресс, фрустрация, эмоциональная регуляция и саморегуляция, эмоциональное сгорание. Прежде всего обращают на себя внимание исследования, касающиеся так называемого феномена «эмоционального сгорания» учителей, привлекая в последние годы внимание ученых (Н. А. Аминов, К. Кондо,

Дж. Фрейденберг, Т. В. Форманюк, Р. Шваб и др.). Эмоциональное сгорание – это характеристика психического состояния людей, находящихся в интенсивном и постоянном общении с другими людьми, которое сопровождается изнеможением, психическим истощением. Особенно склонны к возникновению эмоционального сгорания женщины, а именно в начальной школе работают в основном женщины, следовательно, для феминизированной школы эта проблема имеет особое значение.

Таким образом, в области теоретических исследований проблемы формирования эмоциональной культуры у будущих учителей начальных классов мы можем констатировать, с одной стороны, наличие определенных предпосылок ее решения, с другой – несистемный характер исследований в силу относительной новизны данной проблемы. Кроме этого следует отметить, что слабоизученными остались такие вопросы, как теоретические основы процесса формирования у будущих учителей начальных классов эмоциональной культуры; содержание, формы и методы организации процесса формирования эмоциональной культуры у будущих учителей; педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса в условиях педагогических колледжей.

Литература

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : МГУ, 2009. 185 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М. : Филинь, 2005. 272 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Изд-во Ин-та практ. психологии. Воронеж : МОДЭК, 2010. 306 с.
4. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя. М., 2008. 79 с.

S. Yu. Egorova

THE FORMATION OF EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is devoted to the formation of emotional culture of future primary school teachers. The author analyzes the approaches to professional-pedagogical culture of a teacher and namely – examines the role of the individual teacher to improve his professional activities. The influence of emotional culture in professional pedagogical culture of a teacher is analyzed.

Key words: emotional culture, professional-pedagogical culture, the personality of the teacher, professional activity, psychological and pedagogical training, the emotions.

УДК 159.95

В. В. Калашников

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТА С ОБЪЕКТОМ В ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕОРИИ Ж. ПИАЖЕ И СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ С. Л. РУБИНШТЕЙНА КАК ОБОСНОВАНИЕ ВЫДЕЛЕНИЯ ФОРМ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

Статья посвящена сопоставлению двух наиболее авторитетных концепций в психологии интеллекта и мышления – теории интеллектуального развития Жана Пиаже и субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна, в русле которого разработано представление о мышлении как процессе. Рассматривается вопрос о соотношении процесса взаимодействия субъекта с объектом с позиций операциональной теории интеллекта и субъектно-деятельностного подхода. В данной проблематике выявляется специфика взаимодействия субъекта с объектом в регуляции интеллектуальной деятельности (Ж. Пиаже) и мыслительного процесса (С. Л. Рубинштейн) как теоретическое обоснование выделения форм прогнозирования.

Ключевые слова: операциональная теория интеллекта Ж. Пиаже; субъектно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн); взаимодействие субъекта с объектом; ассимиляция и аккомодация; адаптация; равновесие; обратимость интеллектуальных операций; обобщение; операционная схема; формы прогнозирования субъектом искомого.

Одной из центральных и наиболее острых как для западной психологии интеллекта, так и для отечественной психологии мышления проблем выступает проблема активности человека во взаимоотношениях с окружающей действительностью. Данный вопрос (не принимая во внимание интроспективное направление в развитии психологии) решался в теориях двух крупнейших психологов – Жана Вильяма Фрица Пиаже и Сергея Леонидовича Рубинштейна. Каждый из указанных классиков подходил к решению проблемы активности субъекта во взаимодействии с объектом существенно по-разному.

Введение С. Л. Рубинштейном в психологию категории субъекта оказалось весьма перспективным и как показали многочисленные исследования активности субъекта в деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, В. А. Петровский, В. В. Селиванов и др.), общении (А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов), обучении (В. Т. Кудрявцев, П. С. Лернер, М. И. Махмутов), саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова) и поведении (А. К. Осницкий) довольно плодотворным. Изначально к этой проблеме подходили с разных методологических позиций Ж. Пиаже и С. Л. Рубинштейн. Пиаже рассматривал взаимодействие субъекта и объекта как взаимодействие организма со средой, цель такого взаимодействия – в достижении равновесия организма со средой. Равновесие Пиаже понимал не как пассивное состояние устойчиво-

сти, а как активное приспособление организма к новым условиям среды, где равновесие как результат адаптации субъекта к условиям окружающей среды выступает в качестве баланса между механизмами адаптации, имеющимися у человека, и условиями среды, к которой он приспособляется. Это приспособление рассматривается Пиаже как основа интеллекта человека, основа его познавательной деятельности. В целом, усматривая тождество между механизмами биологической и психологической адаптации (ассимиляция и аккомодация), Ж. Пиаже выступает как последовательный эпистемолог, усматривая в обоих процессах единые логические основания. Однако перенесение в сферу психологии биологических механизмов функционирования организма без учета специфики собственно психологических закономерностей оказывается односторонним. Главным образом происходит редукция психологических процессов интеллектуальной деятельности до наличия двух интеллектуальных механизмов (ассимиляции и аккомодации), посредством которых человек осуществляет адаптацию к среде, что проявляется в равновесии между процессами ассимиляции и аккомодации. При этом «с точки зрения Пиаже существенным признаком живых организмов является то, что они представляют собой саморегулирующиеся системы. В отличие от неживых предметов, они в состоянии сохранить или восстановить собственную структуру, если им что-то угрожает или если они повреждены»

[6, с. 159]. Сохранение структуры согласно Ж. Пиаже является, таким образом, функцией живых существ, однако у него остается нерешенным вопрос о природе подобного сохранения структуры. Эта проблема разрешается в отечественной психологии. Так, в противоположность представлению Пиаже об имманентной (и потому индетерминистской) природе сохранения структуры и активности субъекта А. Н. Леонтьев указывает, что «...предыстория человеческой деятельности начинается с приобретения жизненными процессами предметности. Последнее означает собой также появление элементарных форм психического отражения – превращение раздражимости (*irritabilitas*) в чувствительность (*sensibilitas*), в «способность ощущения»» [8, с. 24]. Здесь А. Н. Леонтьевым подчеркивается определяющее значение деятельностного подхода в эволюции психики живого. Проблема о природе сохранения структуры вытекает из представления Ж. Пиаже о равновесии, «когда животное достигает своего рода гармоничных, или удовлетворительных, взаимоотношений с окружающей его средой» [6, с. 160]. То есть Жан Пиаже имеет в виду равновесие организма со средой, достигаемое взаимодействием субъекта с объектом, равновесие между ассимиляцией и аккомодацией. Сам процесс взаимодействия подчиняется динамичному состоянию равновесия, где субъект проявляет активность, направленную на компенсацию внешних воздействий, устанавливая тем самым равновесие со средой. Так, само представление Ж. Пиаже о равнове-

сии основано на идее о сохранении живыми существами внутренней структуры, что, в свою очередь, восходит к понятию о саморегулирующихся системах. Проследив тем самым путь рассуждений Ж. Пиаже, можно теперь понять, что саморегулирующиеся системы как живые организмы не обладают биологически неизменной, строго заданной структурой (генотип, фенотип), а они являются продуктом исторического развития, их формы (анатомическая, физиологическая, психологическая) также отражают всю динамику исторического процесса развития. И поэтому саморегулирующиеся системы не имеют органической, чисто имманентной активности, направленной на сохранение своей (неизменной) структуры. Также и равновесие между организмом и средой выступает здесь предельно идеалистически в силу того, что (как отмечал сам Пиаже) установить абсолютное равновесие (или уравнивание) организма со средой бывает очень сложно, поскольку оно сопровождается непрерывной активностью субъекта в направлении компенсации внешних воздействий, нарушающих это равновесие. При этом Ж. Пиаже отмечает, что процесс установления равновесия между интеллектуальными механизмами – ассимиляцией и аккомодацией – обеспечивающими адаптацию организма к среде, характеризует интеллектуальный акт. Кроме того, «...сталкиваясь с опасностью, живые существа пытаются сохранить организм на определенном уровне стабильности» [6, с. 159]. Ограничение

интеллекта двумя процессами (ассимиляцией и аккомодацией) обнаруживает редукцию интеллекта к приспособительным функциям организма. Адаптацию Пиаже понимает как равновесие (не просто баланс сил, а именно процесс – возвращение к прежнему состоянию) между ассимиляцией и аккомодацией. Именно этот момент принципиально отличает теорию Жана Пиаже от пассивной роли субъекта, например, в концепции гештальтпсихологии: «Вертгеймер по поводу силлогизма и Кёлер по поводу психики шимпанзе – оба одинаково говорили о мгновенных реструктурированиях, стремясь в обоих случаях объяснить акт понимания "прегнантностью" высокоорганизованных структур, которые не являются ни эндогенными, ни экзогенными, а объединяют субъекта и объекта как звенья одной целостной цепи» [9, с. 19]. Кроме того, Ж. Пиаже специально указывал, что «...нет никакой аккомодации без ассимиляции, потому что это всегда приспособление к чему-то, что будет ассимилировано по одной схеме или другой. Точно так же не может быть никакой ассимиляции без аккомодации, потому что схема ассимиляции общая, и она должна быть приспособлена к специфической ситуации» [1, с. 6]. Так, по мнению Ж. Пиаже, у адаптации существуют два полюса – полюс субъектной ассимиляции и полюс объектной аккомодации. Пиаже путем использования этих терминов проводит четкую демаркацию между субъектом и объектом, считая, что они (термины) лучше показывают разоб-

шение субъекта и объекта. При этом Жан Пиаже употребляет понятие «взаимодействие субъекта с объектом» (лишь идеальное, не онтологическое) как свидетельство активной роли организма в адаптации к среде, следовательно, «граница между субъектом и объектом никоим образом не установлена заранее и, что еще важнее, не является стабильной» [10]. В самом деле, во всяком действии соединено участие субъекта и объекта. Исходя из этого, познание у Пиаже сводится к приспособлению (адаптации) посредством достижения равновесия между ассимиляцией и аккомодацией. Равновесию Пиаже придавал большое значение, признавая за ним определенный способ взаимосвязи ассимиляции и аккомодации, обеспечиваемой взаимодействием субъекта с объектом. Результатом (и целью) такого взаимодействия выступает равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, что (по Пиаже) характеризует совершенный интеллект, заключающийся в обратимости интеллектуальных операций. Стоит отметить, что обратимость интеллектуальных операций (по Жану Пиаже) выступает частным (а не общим!) принципом необратимости процессов (вследствие их обобщения) и недизъюнктивности (неразрывности фаз и уровней) мыслительного процесса. По этому поводу А. В. Брушлинский писал: «Таким образом, в общем итоге недизъюнктивная, континуально-генетическая природа мышления в целом означает... необратимость мыслительной деятельности в целом (не отрицающую, а

наоборот, предполагающую обратимость некоторых из компонентов этой деятельности – входящих в ее состав умственных операций)» [2, с. 217].

В свою очередь, С. Л. Рубинштейн ввел из философской антропологии в психологию категорию субъекта, поместив его внутрь бытия, сделав субъекта творцом, преобразователем мира, бытийным центром онтологии. На основании специальных исследований были выявлены основные критерии активности субъекта в деятельности, главным образом мыслительной, изучавшейся на материале решения испытуемыми геометрических и физических задач. Был выделен пласт мышления как процесса наряду с мышлением как деятельности, что позволило определить специфику взаимодействия субъекта с познаваемым объектом. С позиции субъектно-деятельностного подхода взаимодействие субъекта с объектом познания и действия имеет ряд существенных оснований, значительно расширяющих представление о познавательной деятельности субъекта и роли объекта в его личностном развитии. Во-первых, взаимодействие субъекта с объектом основывается на диалектико-материалистическом принципе детерминизма (С. Л. Рубинштейн), согласно которому внешние причины действуют через посредство внутренних условий. При этом, по мнению А. Н. Леонтьева, принцип детерминизма необходимо уточнить формулой «внутреннее через внешнее», что по утверждению А. В. Брушлинского не только не «снимает» универсальности рубин-

штейновского принципа, а вообще формула, предложенная А. Н. Леонтьевым, по сути входит в исходное положение детерминизма, не выводя основную идею за его пределы: внутреннее способно регулировать деятельность в меру переработки внешних причин (позднее С. Л. Рубинштейн стал употреблять термин «внешние условия» [13]) [4]. Во-вторых, взаимодействие субъекта с объектом (познания, действия) всегда осуществляется в процессе. Поэтому С. Л. Рубинштейн, а впоследствии его ученики и последователи, определяли процессуальность, в частности, как взаимосвязь внешних и внутренних условий функционирования мышления: «выдвигая тезис о процессе, его внутренних условиях и закономерностях, мы имеем в виду, – писал С. Л. Рубинштейн, – ... правильное соотношение внешних и внутренних условий, их взаимосвязь» [14, с. 67]. В-третьих, при взаимодействии субъекта с познаваемым объектом процессуальный план мышления играет определяющую роль по отношению к операциональному, выступая исходным к последнему. Таким образом, процесс взаимодействия субъекта с объектом с позиции субъектно-деятельностного подхода, в отличие от представления Ж. Пиаже о подобном взаимодействии, осуществляется с целью познания объекта, тогда как основатель генетической эпистемологии считал (вслед за Э. Клапаредом) целью взаимодействия субъекта с объектом адаптацию, понимаемую им как установление динамического равновесия организма со средой. Сам процесс

взаимодействия субъекта с объектом понимается Ж. Пиаже как идеальный, поскольку: «...в противоположность физиологическим обменам, носящим материальный характер и предполагающим внутреннее изменение тел, «поведения», изучаемые психологией, носят функциональный характер...» [9, с. 7]. Тем более Жан Пиаже отводил большую роль самому процессу взаимодействия (субъекта и объекта), тогда как С. Л. Рубинштейн и последователи его школы при взаимодействии субъекта с объектом придавали решающее значение именно субъекту, его внутренним условиям, через которые преломляются все внешние воздействия (причины). Так, представители субъектно-деятельностного подхода видели цель взаимодействия субъекта с объектом прежде всего в преобразовательной деятельности: «...непрерывное взаимодействие человека с миром... выступает в очень разных формах: деятельность, поведение, созерцание и т. д. Психическое как процесс участвует в их регуляции, то есть существует в составе деятельности, поведения и т. д.» [15, с. 665]. Для С. Л. Рубинштейна процесс выступает основным способом существования психического. «Психические явления возникают в процессе взаимодействия человека с миром; они включаются в это взаимодействие как необходимый компонент, без которого оно в высших специфических формах у человека совершаться не может» [11]. И совсем конкретно С. Л. Рубинштейн раскрывает связь субъекта, взаимодействующего с объектом,

с мозгом и практикой: «Взаимодействие индивида с миром, его жизнь, потребности которой и привели к возникновению мозга как органа психической деятельности человека, практика – такова реальная материальная основа, в рамках которой раскрывается познавательное отношение к миру, такова «онтологическая» основа, на которой формируется познавательное отношение субъекта к объективной реальности» [12]. Исходя из этого, он специально указывал на то, что «... правильно понятая связь психического с мозгом – это вместе с тем и правильно понятая связь его с внешним миром. И только правильно поняв связь психического с внешним миром, можно правильно понять и связь его с мозгом» [12].

В дальнейшем разработка процессуального подхода была реализована главным образом в исследованиях школы А. В. Брушлинского. Одним из самых последовательных разработчиков идей С. Л. Рубинштейна была предложена оригинальная теория мышления как прогнозирования субъектом искомого в ходе решения мыслительных задач. В связи с решением, в частности, физических задач взаимодействие субъекта с объектом понимается как процесс прогнозирования (предвосхищения) субъектом искомого решения задачи. Важнейшим достижением в определении метода измерения качественной специфики мышления как процесса выступила разработка А. В. Брушлинским микросемантического анализа протоколов испытуемых. В соответствии с данным мето-

дом внимание исследователя акцентируется на следующих основных моментах: выделение психологической структуры мыслительной задачи; вычленение операционной схемы сравнения, которой пользуется испытуемый; выделение психологических переменных и константных образований в мыслительном процессе; анализ роли и значения пауз, семантического построения фраз, грамматической неправильности речи и т. п.; выделение всех малейших переформулировок испытуемым условий и требования задачи и поиск направленности этих изменений; определение этапов анализа задачи и их качественной специфики [5]. Одним из значимых параметров изучения мысленного прогнозирования (в ходе взаимодействия субъекта с познаваемым объектом при решении мыслительных задач) является операционная схема: процесс прогнозирования осуществляется с помощью и посредством операционной схемы (схемы умственных действий, мыслительных операций), являющейся реализацией анализа через синтез [2; 3]. В нашем исследовании операционная схема подверглась систематическому изучению в процессе решения субъектом мыслительных задач. Для изучения операционной схемы мы применяли метод семантического микроанализа протоколов испытуемых, выявив, в частности, определенную динамику операционной схемы в ходе решения субъектом мыслительных задач. Одним из первых попытку подойти к изучению сущности мыслительной деятельности человека

в ходе решения им мыслительных задач предпринял К. Дункер. Однако в его исследованиях не учитывалось взаимодействие субъекта с объектом [11]. Мы же, основываясь на изначально активном взаимодействии субъекта с познаваемым объектом, понимаем его (вслед за А. В. Брушлинским) как продвижение субъекта в анализе решаемой задачи. При этом в исследованиях В. В. Селиванова было отмечено, что оформление операционной схемы зависит от формирования субъектом критериев искомого [14]. Несмотря на достаточно большое количество современных исследований, так или иначе направленных на изучение операционной схемы (А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, М. В. Гудкова, Т. В. Павлюченкова, С. А. Персиянцев, Н. Н. Плетеневская, В. В. Селиванов и др.), не описан процесс перехода от оперирования одной операционной схемой к формированию другой. Складывается впечатление, что этот процесс осуществляется в той или иной степени формально. Однако согласно данным нашего исследования результатом такого перехода является микродинамика операционной схемы. Конкретным выражением подобной микродинамики, как мы экспериментально установили, выступили типы поведения субъекта в отношении своей операционной схемы. Так, субъект, решающий задачу, тем самым прогнозирует искомое либо путем включения новых переменных в операционную схему без существенной коррекции последней, либо активно корректируя наличную операци-

онную схему. Пиаже определял интеллектуальные механизмы адаптации, в частности, ассимиляцию как «включение объектов в схемы поведения... являющихся канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться»; аккомодацию он понимал как обратное действие со стороны среды, изменяющее ассимилятивный цикл, аккомодируя его в отношении к этим телам [9, с. 11– 12]. Данный факт, таким образом, позволил нам предположить, что интеллектуальные механизмы – ассимиляция и аккомодация, описываемые в операциональной теории интеллектуального развития Пиаже, могут иметь место и в процессуальном аспекте мышления.

Таким образом, сопоставляя действие интеллектуальных механизмов (по Ж. Пиаже) с пониманием мышления с позиции субъектно-деятельностного подхода, укажем, что именно мыслительные процессы (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование) характеризуют мышление как процесс, в свою очередь обеспечивающий в том числе и интеллектуальное развитие человека: «Мышление входит в интеллект во всей собственной комплексности» [18, с. 55]. Однако в ходе нашего исследования обнаружили (наряду с мыслительными процессами) характерные особенности прогнозирования субъектом искомого, феноменологически эквивалентные интеллектуальным механизмам, выделенным и описанным Ж. Пиаже. Так, субъект в ходе прогнозирования ис-

комого включает познаваемый объект во все новые связи и отношения, тем самым вычерпывая из него все новое содержание, открывая в нем новые грани [13]. Такое включение познаваемого объекта в новые связи осуществляется путем анализа через синтез как основного механизма мышления как процесса. Субъект, прогнозируя искомое, использует операционную схему, реализующую анализ через синтез. В нашем исследовании выяснилось, что анализ через синтез может осуществляться по двум направлениям в зависимости от типов поведения в отношении операционной схемы. Эти типы поведения конкретно проявляются в формах прогнозирования – ассимиляции и аккомодации. Подобные формы прогнозирования свидетельствуют о динамике поведения субъекта в отношении формирования и коррекции (в отдельных случаях смены) операционной схемы. «Формы поведения и познания, складывающиеся последовательно на разных стадиях как фиксированные и типичные для них, имеют разное внутреннее строение и определяют совокупность возможностей во взаимоотношении субъекта с миром. Именно несовпадение внутреннего строения этих форм с процессом реального взаимодействия с миром ведет к активизации функциональных возможностей субъекта, к поиску новых способов их соотношения...» [15, с. 656]. Мы предприняли попытку изучить микродинамику операционной схемы,

описывая процесс перехода от использования субъектом одной операционной схемы к формированию другой [7]. При этом мы исходим из понимания мыслительного процесса как недизъюнктивного, где подчеркивается неразрывность всех компонентов мыслительного процесса, где все его фазы и уровни вытекают один из другого [2; 16]. Поэтому и формы прогнозирования не являются разорванными во времени – они подчиняются той же преемственности мыслительного процесса, выступая его продуктами. Формы прогнозирования – есть продукт мыслительного процесса и в то же время выступают его формой, избирательно направляющей мысль субъекта на соотнесение строго определенных (а не любых) условий (в данном случае) изменения неизменности уровня океана. Помещение в центр нашего внимания операционной схемы (ее микродинамики) объясняется двумя причинами. Во-первых, исходя из рассмотрения факта несовпадения момента принятия и использования подсказок испытуемыми, мы обнаружили совершенно разные типы их поведения в отношении операционной схемы, не соответствующие четко субфазам мыслительного поиска. То есть при принятии подсказки испытуемый не обязательно демонстрировал ассимиляцию (либо аккомодацию), также как и при использовании подсказок.

Этот факт обосновывает необходимость изучения микродинамики ОС. Во-вторых, операционная схема, по нашему мнению, является единством (но не тождеством) операционального и процессуального аспектов мышления субъекта, решающего мыслительные задачи. Здесь совсем конкретно проявляется недизъюнктивность операционального и процессуального планов мышления. Формы прогнозирования выступают качественными основами динамики умственных действий, операций в мыслительном процессе, выступая, вероятно, более общими по отношению к мыслительным процессам. Таким образом, уточняется утвердившееся в отечественной психологии мышления положение, согласно которому процессуальный план мышления выступает исходным и определяющим по отношению к операциональному: «Мышление как процесс не противостоит мышлению как деятельности, но является более глубоким уровнем изучения мыслительной деятельности, раскрывающим психические механизмы, порождающие и обеспечивающие функционирование операционального состава мышления» [17, с. 32]. Таким образом, изучая микродинамику операционной схемы, можно подойти, вероятно, к пониманию форм прогнозирования в качестве нового уровня изучения процессуального плана взаимодействия субъекта с объектом.

Литература

1. Брангье Ж.-К. Беседы с Жаном Пиаже // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 138 – 144.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М. : Мысль, 1979. 203 с.
3. Он же. Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983. 96 с.
4. Он же. Принцип детерминизма в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 66 – 73.
5. Воловикова. М. И. О возможностях применения микросемантического анализа в исследовании личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности : материалы юбилейной науч. конф. М. : Ин-т психологии РАН, 2002. С. 34 – 52.
6. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. М. : Педагогика, 1985. 192 с.
7. Калашников В. В. Проблема принятия и использования субъектом подсказок как основа переноса в ходе решения мыслительных задач // Психология когнитивных процессов : сб. материалов науч.-практ. конф. Смоленск : Универсум, 2015. С. 57 – 65.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб. : Питер, 2004. 192 с.
10. Пиаже Жан: Теория, эксперименты, дискуссии / под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М., 2001. С. 106 – 186.
11. Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер и др. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АСТ: Астрель, 2008. 672 с.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М. : Изд-во Акад. наук СССР. 1957. 358 с.
13. Он же. О мышлении и путях его исследования. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. 146 с.
14. Он же. Принципы и пути развития психологии. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 303 с.
15. Он же. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2004. 713 с.
16. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск : СГУ, 2003. 369 с.
17. Он же. Развитие теории мышления А. В. Брушлинского: современное состояние и перспективы // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 29 – 40.
18. Он же. Мышление в обобщенной структуре интеллекта // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации : материалы науч. конф., посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. С. 55 – 67.

V. V. Kalashnikov

**FEATURES OF INTERACTION OF THE SUBJECT WITH THE OBJECT
IN J. PIAGET'S OPERATIONAL THEORY AND S.L. RUBINSTEIN'S
SUBJECT-ACTIVITY APPROACH AS A JUSTIFICATION
OF FORM PREDICTION DETERMINATION**

This article focuses on the comparison of the two most influential concepts in the psychology of intelligence and thought – Piaget's theory of intellectual development and S.L. Rubinstein's subject-activity approach, that gave way to develop in line the idea of thinking as a process. The question of the relationship of the interaction between a subject and an object from the standpoint of the theory of operational intelligence and subject-activity approach is touched upon. In this issue the specifics of interaction between a subject and an object in the regulation of intellectual activity (Piaget) and thought process (S.L. Rubinstein) as a theoretical justification for selection of the desired form of prediction is revealed.

***Key words:** Piaget's operational theory of intelligence, subject-activity approach (S.L. Rubinstein), the interaction between a subject and an object, assimilation and accommodation, adaptation, balance, reversibility of intellectual operations, generalization, operating diagram, forms of the subject prediction of desired.*

УДК 316.6 + 159.923.2

Ю. Н. Лазарева

**ТРЕНИНГ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕНСИВНЫХ
ИНТЕГРАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ
РАБОТЫ С РЕСУРСАМИ ЛИЧНОСТИ**

В данной статье приведены результаты исследования влияния тренинга с применением интенсивных интегративных психотехнологий на социальные и психологические ресурсы личности. Кроме данных, отражающих динамику изменений личности после прохождения тренинга, отражены результаты лонгитюдного исследования социального благополучия испытуемых. Обнаружено положительное влияние тренинга на личностные ресурсы. Тренинг способствует их восполнению, обретению и развитию. Положительная динамика выявлена по параметрам социального и психологического благополучия личности.

***Ключевые слова:** психологический тренинг, интенсивные интегративные психотехнологии, психологические и социальные ресурсы личности, лонгитюдное исследование, социальное благополучие, адаптация личности.*

Следуя за идеями ресурсного подхода, который зародился в русле гуманистической психологии и в последнее время обретает всё большую популярность, мы в данной статье хотим отразить результаты нашего исследования, где изучалось влияние тренинга с применением интенсивных интегративных психотехнологий на ресурсы личности.

Ресурсы подразделяются на психологические и социальные, иначе на средовые и личностные. В нашем исследовании раскрытие понятия ресурсов личности, их применение осуществлялось через анализ взаимосвязей между развитием и адаптацией личности в трудной жизненной ситуации. Исследование данной проблемы отражено в трудах многих ученых. Нам близка точка зрения С. Хобфолла и его ресурсная концепция стресса. Согласно данной концепции ресурсы определяются как нечто значимое для человека, помогающее адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. Интерес вызывает также его идея «консервации» ресурсов. Классифицируются ресурсы на материальные и нематериальные объекты; внешние и внутренние интраперсональные переменные; психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики. Потеря или недостаток ресурсов дезадаптивно сказывается на личности, приводит в состояние стресса и накладывает негативный отпечаток на состояние здоровья, не позволяет личности расти и развиваться [1]. В решении задачи восполнения недостающих ресурсов и их развития нами был использован тренинг на основе интен-

сивных интегративных психотехнологий (ИИПТ).

Интенсивные интегративные психотехнологии – это прикладное психологическое направление, основанное В. В. Козловым и его коллегами в 90-е гг. прошлого столетия. Оно представляет собой систему теорий, концепций, моделей, методов, умений и навыков. Удовлетворяя качествам системности, многомерности и целостности, ИИПТ позволяют работать с психикой человека на различных её уровнях: физическом и психофизиологическом, психологическом, при решении социально-психологических проблем, самоактуализации, удовлетворения потребностей личности в трансцендировании. Спектр техник велик и многогранен, начиная с телесной работы и заканчивая различными психодуховными практиками. В нашем тренинге, в частности, активно применялись практики: дыхательные (ДМД, холотропное дыхание и т. п.), телесно-ориентированные, медитативные и релаксационные [2].

Проведенный нами тренинг-марафон длился семь дней и имел статус выездного полевого, проходил в уединенном месте на природе. Группа проживала совместно на протяжении всего времени. Тренинг был направлен на достижение положительной трансформации личности, ее развитие и рост. В основу тренинга легли ИИПТ, опирающиеся на работу в пространстве измененных состояний сознания и использующие личностный потенциал.

Для оценки влияния тренинга на ресурсы личности нами было проведено развернутое психодиагностиче-

ское исследование до и сразу после участия в тренинге-марафоне (выборка составила 120 человек). В лонгитюдном исследовании принимали участие 40 человек, и замеры проводились с интервалом не менее двух лет (2010 – 2014 гг.). Состав выборки и психодиагностический инструментарий не изменялся. Психодиагностический инструментарий включал в себя ММПИ – Миннесотский многофакторный личностный опросник (в адаптации НПЦ «Психодиагностика», Ярославль) с развернутой обработкой 66 дополнительных шкал, допускающих собственно психологическую интерпретацию, а не первоначальную психопатологическую трактовку [3]; «Методику определения индивидуальной меры рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой [4]; методику диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена [5]; мотивационно-самооценочный опросник В. А. Зобкова [6]; методику диагностики самоактуализации личности (в адаптации Н. Ф. Калина) [7]; методику выявления социометрической структуры группы, разработанную Дж. Морено [8]; феноменологический анализ дневниковых записей участников тренинга [9]; анкету «Социальное благополучие» (в адаптации «Adult Adjustment Scale» Н. Н. Мельниковой) [10].

Результаты исследования, которые могут обозначить состояние личности, в частности ее психологических и социальных ресурсов, способствующих успешной адаптации в сложной жизненной ситуации, росте и развитии, обнаруживают следующие данные.

Динамика результатов теста ММПИ по шкалам TSC (по начальным буквам

разработчиков: Tryon-Stein-Chy) до и после прохождения недельного тренинга обнаруживает значимое снижение (улучшение) показателей по шкалам (шкалы носят условные обозначения): TSC-1*** – «социальная интроверсия»; TSC-2*** – «симптомы физического неблагополучия»; TSC-3** – «подозрительность и недоверие»; TSC-4*** – «депрессия и апатия»; TSC-5*** – «агрессия»; TSC-6*** – «аутизм и нарушение мыслей»; TSC-7*** – «напряжение, беспокойство, страхи» (достоверность различия по шкалам на уровне значимости: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$).

Динамика смысловых шкал Wiggins методики ММПИ до и после прохождения тренинга обнаруживает значимое снижение (улучшение) показателей по шкалам (шкалы носят условные обозначения): SOC** – «плохое социальное приспособление»; DEP*** – «депрессивность»; FEM** – «женские интересы»; MOR*** – «плохая мораль»; REL – «религиозный фундаментализм»; AUT – «конфликты с авторитетами»; PSY** – «психотизм»; ORG*** – «органические симптомы»; FAM*** – семейные трудности; NOS*** – «проявляемая враждебность»; PHO*** – «фобии»; PHU* – «гипомания»; HEA*** – «плохое здоровье» (достоверность различия по шкалам на уровне значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$).

Анализ результатов наиболее популярных в различных проектах диагностических шкал указывает на значимые изменения. Повышаются (улучшаются) следующие показатели: Es*** – «сила эго»; Do*** – «доминантность»; Re* – «социальная ответственность»; St*** –

«социальный статус». Понижаются (улучшаются) следующие показатели: А*** – «тревожность»; MAS*** – «проявляемая тревожность»; Pt** – «предубеждения»; Dy*** – «зависимость»; Sp*** – «контроль»; Са*** – «последствия травмы» (достоверность различия по шкалам на уровне значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$).

Анализ общего рисунка личности и ее состояния, представленный данными шкалами, позволяет утверждать, что тренинг с применением ИИПТ имеет выраженное оздоравливающее значение, прежде всего, в области психического здоровья, позитивно влияет на способности личности к социальной адаптации.

Динамика показателей теста МСО до и после прохождения тренинга обнаруживает значимые изменения по шкалам (шкалы носят условные обозначения): Зобков 1*** – «отношение к делу»; Зобков 2* – «отношение к коллективу»; Зобков 3*** – «отношение к себе»; Зобков 6* – «стремление к лидерству» (достоверность различия по шкалам на уровне значимости * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$). Результаты оценки позволили обнаружить выраженное положительное влияние тренинга прежде всего на «деловые, коллективистские качества личности».

Динамика показателей теста «Методика диагностики социального интеллекта (Дж. Гилфорда и М. Салливена)» до и после прохождения тренинга обнаруживает значимое повышение «общего уровня социального интеллекта»*, также значимое изме-

нение претерпели показатели по шкале (шкалы носят условные обозначения): Гилфорд 1** (достоверность различия по шкалам на уровне значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$). Эти данные свидетельствуют о развитии у участников тренинга способности к эффективному межличностному взаимодействию и успешной социальной адаптации.

Динамика показателей теста САМОАЛ до и после прохождения тренинга свидетельствует о значимом повышении (улучшении) показателей по шкалам опросника (шкалы носят условные обозначения), оценивающего принятие человеком ценностей самоактуализации: самоал 1*** – «шкала интегрированности во времени»; самоал 2*** – «шкала принятия ценностей самоактуализации»; самоал 5** – «стремление к творчеству»; самоал 6* – «автономность»; самоал 7* – «спонтанность»; самоал 9** – «аутосимпатия»; самоал 11** – «шкала гибкости в общении» (достоверность различия по шкалам на уровне значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$).

Регрессионный анализ позволил обнаружить следующие результаты. По степени внесения вклада в структуру личности выделены ведущие переменные в результатах «до» тренинга: 27 % – «спонтанность» (самоал 7); 24 % – «потребность в познании» (самоал 4); 17 % – «способности к пониманию невербальных проявлений человеческой экспрессии» (Гилфорд 2); 17 % – «проблемы в сфере морали как социального регулятора поведения» (ММПИ-Ма1); 15 % – «проблемы с контролем своих эмоций и импуль-

сов» (MMPI-Sc2C). По данным результатам можно говорить о состоянии испытуемых, отличающемся выраженным дискомфортом как в части контроля себя, так и в части понимания поведения окружающих.

В состоянии личности «после» тренинга заслуживают внимания следующие ведущие переменные: 23 % – «самопринятие» (самоал 9); 22 % – «интегрированность во времени» (самоал 1); 21 % – «контактность» (самоал 10); 19 % – «настороженность» (РНО); 13 % – «проблемы в сфере морали как социального регулятора поведения» (MMPI-Ma1). По данным результатам мы можем утверждать, что происходят количественные и качественные изменения в личностных характеристиках испытуемых, основным вектором которых становится переосмысление иерархии ценностей самоактуализации личности.

Обозначим результаты еще одного комплексного показателя – индекса организованности системы (ИОС). Сопоставительный анализ ИОС до и после тренинга обнаружил рост ИОС: до тренинга – 12409, при индексе дивергентности – 3784 и индексе конвергентности – 8625; после тренинга – 13348, при индексе дивергентности – 4660 и индексе конвергентности – 8688.

При сопоставлении матриц корреляционных зависимостей обнаружено, что исследовательские шкалы MMPI общей дезадаптивной направленности заняли лидирующие места в рейтинге ИОС до тренинга. В результатах после тренинга обнаружено, что все показатели «первой семерки» исследовательских шкал значимо снизили свои

значения ($p < 0,001$). В порядке доминирования исследовательских шкал также произошли изменения: (Са – «проблемность эмоционального и когнитивного контроля»; MAS – «тревожность»; TSC-7 – «напряжение, беспокойство, страхи»; Dep – «склонность к переживанию вины»; А – «неуверенность в своих способностях»; MOR – «пессимизм»; TSC-4 – «признаки апатии»).

Анализ выраженности корреляционных связей показателя «принятие ценностей самоактуализации» (тест Э. Шострома) и лидирующих показателей индекса организации системы «до» и «после» тренинговых занятий обнаружил, что ко времени окончания тренинга связи между ними полностью разрушаются. А анализ выраженности корреляционных связей уровня развития деловых коллективистских качеств личности (по В. А. Зобкову) и основных показателей индекса организации системы до и после тренинга обнаруживает их усиление.

Обнаруженные в ИОС в начале тренинга на лидирующих местах шкалы общей дезадаптивной направленности позволяют предположить, что с целью получения контроля за этими проявлениями наши испытуемые вначале выбирают, а потом включаются в тренинговую работу. Также можно подчеркнуть следующие моменты. После повышения самооценки активность личности закономерно смещается к системе внешних отношений. На этапе проработки трудностей, установления содержательных контактов с окружающими тревожность личности закономерно усиливается. Для целого ряда участников недельный тренинг

оказывается недостаточным для решения проблем.

Феноменологический анализ дневниковых записей участников тренинга позволил определить проблемное поле в части недостающих ресурсов как личностных, так и средовых, а также проследить динамику происходящих изменений. Были зафиксированы следующие переживания, которые отражают обозначенные выше проблемы. В части личностных ресурсов в числе прочего были отражены переживания страха и неуверенности в себе, своих силах, недовольства собой; усталости от непокидающего чувства одиночества; осознания своих психологических проблем; желания найти себя, свое предназначение, любимое дело, свой путь и т. п. В отношении средовых ресурсов отмечены в числе прочего такие переживания, как надежда на помощь группы и участников в решении проблем; принятие группой, единение с группой, ощущение себя как части общего организма, семьи, чувство силы круга как фактора успешности работы в решении проблем; ощущение, что твои проблемы становятся общими, благодаря чему быстро и просто решаются; важность помощи, сотрудничества и участия другого в решении проблем и т. п.

При анализе динамики переживаний, происходящей относительно ресурсов личности, было обнаружено избавление от страхов, тревог, неуверенности, замкнутости, обретение уверенности в себе и своих силах; расслабление, раскрепощение, покой, умиротворение; обретение большей

осознанности, ясности мыслей; появление большого количества энергии, сил, чувства наполненности, духовного обогащения, очищения, крепости духа; внутренние перемены; чувство освобождения, проработка внутренних проблем, достижение целей; обретение новых целей, смыслов, стимулов жизни и т. п.

Лонгитюдное исследование позволило нам изучить особенности социальной адаптации участников тренинга. Данные по методике «Анкета социального благополучия» позволили зафиксировать статистически значимое повышение как общего показателя социального благополучия ($p < 0,001$), так и по субшкалам «статус, доход» ($p < 0,001$), «уровень жизни» ($p < 0,001$), «условия труда» ($p < 0,01$). По субшкале «семейная обустроенность» статистически значимых различий выявить не удалось. Таким образом, мы видим, что работа в тренинговых группах с использованием интенсивных интегративных психотехнологий способствует формированию социально-психологической адаптации человека в обществе.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что тренинг с применением интенсивных интегративных психотехнологий положительно влияет на потенциал и личностные ресурсы как психологические, так и социальные. Тренинг с ИИПТ способствует восполнению, обретению и развитию ресурсов личности, что закономерно отражается на ее социальном и психологическом благополучии.

Литература

1. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. 2011. № 8. Т. 2. С. 84 – 87.
2. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. 2-е изд., испр., и доп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 544 с.
3. Рукавишников А. А., Рукавишникова Н. Г., Соколова М. В. Пособие по применению ММРІ / под ред. В. И. Чиркова. 3-е изд., доп. Ярославль : Психодиагностика, 1993. 116 с.
4. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М. : Ин-т психологии РАН, 2000. 283 с.
5. Михайлова Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта : метод. рук. СПб. : ИМАТОН, 2006. 56 с.
6. Зобков В. А. Психология отношения человека к жизнедеятельности: теория и практика : монография. Владимир : Калейдоскоп, 2011. С. 258 – 263.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд., доп. М. : Психотерапия, 2009. С. 426 – 433.
8. Групповая работа: стратегия и методы исследования : метод. пособие / сост. проф. В. В. Козлов. М. : Психотерапия, 2007. С. 184 – 187.
9. Улановский А. М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. М. : Смысл, 2012. 255 с.
10. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учеб. пособие. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.

Y. N. Lazareva

TRAINING INVOLVING INTENSIVE INTEGRATIVE PSYCHOTECHNOLOGIES AS A WAY TO WORKING WITH PERSONALITY RESOURCES

This article describes the research results of the impact of the training involving intensive integrative psychotechnologies on the social and psychological personality resources. In addition to the data reflecting the personality changes dynamics after the training course the results of longitudinal study of the social prosperity of the tested are also reflected. Positive impact of the training on the personality resources has been found out. Training stimulates their replenishment, attainment and development. Positive dynamics has been revealed according to the social and psychological personality prosperity settings.

Key words: *psychological training, intensive integrative psychotechnologies, personality psychological and social resources, longitudinal study, social prosperity, personality adaptation.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОГО САМОВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена проблеме нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи и реализации потенциала физической культуры в процессе нравственно-волевого самовоспитания. Особое внимание автором уделено обоснованию ценностной ориентации личности, ценности физической активности как одного из источников становления нравственно-волевой воспитанности.

Ключевые слова: нравственно-волево самовоспитание, учащаяся молодежь, комплекс принципов, педагогические условия, комфортная познавательная-стимулирующая воспитывающая среда, образовательное пространство.

Развитие физической культуры традиционно опиралось на потребность социума в физически крепких людях, способных участвовать в защите своих интересов, активно заниматься трудовой деятельностью. Постепенно с развитием системы образования физическая культура становится важнейшим фактором совершенствования нравственно-волевых и двигательных качеств. С позиции теоретических основ физической культуры физическое воспитание характеризуется видовым понятием «воспитание» и как следствие обладает ключевыми свойствами любого педагогического процесса. Отличительными чертами, по мнению большинства исследователей в области физической культуры, являются нацеленность физического воспитания на совершенствование двигательных характеристик, определяющих работоспособность индивида.

Многие исследования [16; 19] процесс физического воспитания рассматривают в качестве целесообразного воздействия воспитателя на физическое формирование лица с целью его физического и нравственно-волевого совершенствования с помощью определенных мероприятий.

Л. И. Лубышева полагает, что подобная констатация не раскрывает полноты содержания физического воспитания, но двигательная составляющая является определяющей [11]. Однако представители практической педагогической деятельности убедительно доказывают, что если физическое воспитание будет осуществляться с основным акцентом на двигательную сторону, игнорируя нравственно-волевым и духовный аспекты, то оно может способствовать формированию как положительных нравственных качеств, так и эгоистиче-

ских, асоциальных устремлений человека, что, очевидно, препятствует формированию физической культуры личности.

Как и любой вид человеческой активности, физическое воспитание представляет собой общественный процесс, реализующийся в области человеческих отношений, что выступает ключевым фактором по отношению к физическому совершенствованию индивида. Особенность физического воспитания выражается в направленности педагогического воздействия на оптимизацию биологического процесса, проходящего в человеческом организме. Физическое воспитание как педагогическое явление может быть представлено в виде обоюдного активного действия между субъектом воспитательной деятельности и ее объектом. Воздействие на объект осуществляется путем передачи определенных сведений, которые должны быть восприняты и осознаны объектом таким образом, чтобы стать эндогенным стимулом для выполнения каких-либо действий, а также для соблюдения определенного образа жизни. В процессе выполнения объектом воспитания физических упражнений происходит условный контакт воспитательного воздействия с биологически обусловленными процессами человеческого организма, которые, в свою очередь, обеспечивают физическое и нравственно-волевое развитие индивида. Однако на этом физическое воспитание не заканчивается, поскольку необходимо посредством воспитательных методов раскрыть индивиду социальную значимость его физического развития, специфика ко-

торой детерминирована социальным пространством.

Как теория физической культуры, так и теория физического воспитания, являясь комплексными естественно-общественными отраслями знания, опираются на биологические и социальные закономерности. Основопологающее содержание первой части теории воспитания (теория физического совершенствования) существенно не изменилось, несмотря на происходящие социальные потрясения. Однако вторая часть в настоящее время делает упор на развитие и утверждение общегуманистических принципов и норм нравственного личностного совершенствования в ходе физического воспитания.

Сегодня физкультура и спортивная деятельность воспринимаются в качестве значимых социальных феноменов, способствующих преобразованию индивида и общества [12; 13]. Выступая в виде части общей социальной культуры, физическая культура реализует социокультурные задачи: оздоровление личности, ее обучение и воспитание. В контексте настоящей работы особый интерес будет представлять воспитание личности обучающегося в процессе физкультурной деятельности, которое осуществляется в нескольких направлениях.

Л. И. Лубышева [14] констатирует, что важнейшим направлением считается воспитание нравственно-волевых качеств. Физкультурно-оздоровительная активность обеспечивает воспитание и развитие нравственно-волевых качеств личности ввиду того, что обладает соревновательным характером, сопряжена с немалыми психофизиче-

скими нагрузками. Обучающийся обозначает перед собой цели, добиться которых невозможно без преодоления различных внешних и внутренних препятствий. Это закономерно детерминирует развитие и укрепление нравственно-волевой сферы индивида.

Второе направление включает в себя ориентацию личности на вариативные формы социальной деятельности (капитан команды, член судейского корпуса, дежурный по группе и т. п.) Спортивная деятельность обеспечивает включение обучающегося в новую непривычную социальную среду, адаптируясь в которой индивид обучается культурным нормам и поведенческим аттитюдам. Спортивная активность предлагает обучающемуся различные социальные ситуации, насыщающие его личностный опыт, стимулирующие формирование своей ценностной системы. Физическая культура обуславливает не только совершенствование физического состояния индивида, но и выступает в качестве культуры образа жизни человека и человечества в целом [14].

При надлежащей организации физкультурно-оздоровительного процесса в образовательном учреждении физическая культура может выступать в качестве предпосылки становления духовных и нравственно-волевых основ личности обучающегося. Определение и апробация таких условий представляет особый интерес в контексте нашего исследования.

Эффективность физического воспитания обеспечивается, прежде всего, целенаправленной работой, связанной с формированием нравственно оправданных ценностей обучающихся-

ся, что будет обеспечивать необходимые нравственно-волевые качества индивида, соответствующие потребностям современного общества.

Выполняемые физические упражнения уже выступают в качестве ценности по отношению к физическому благополучию. «Ценность» в словаре русского языка С. И. Ожегова [18] определяется как нечто, имеющее важность, значение (культурные ценности, духовные, материальные и др.). Важно понимать, что физическая культура является носителем культурных и гуманистических ценностей. Развивая нравственно-волевую и физическую стороны индивида, она детерминирует значительный потенциал формирования материальных ценностей, образующих собственно физическую культуру и ее главные содержательные элементы.

Физические упражнения обладают непосредственным ценностным содержанием как средством стимулирования основных функций, созданием физически развитого человеческого организма. Физические упражнения могут рассматриваться в виде духовных, гуманистических, эстетических и витальных (т. е. жизненно необходимых) ценностей. Следует помнить, что ценность физических упражнений находится в зависимости от определенных пределов нагрузки на человека. Физиологическая перенагрузка, порождаемая чрезмерными физическими упражнениями, может быть более опасной, чем недостаточная двигательная активность. Низкая двигательная активность может длиться всю жизнь, а непосильное перенапряжение, как правило, заканчивается се-

рзными травмами или более печальными исходами.

Отдельные исследователи [7; 20] полагают, что только малая часть лиц, которые занимаются спортивно-оздоровительной деятельностью, ориентируется на ценности, не обусловленные содержанием физического упражнения. Существенная доля учащейся молодежи, как показало наше исследование, воспринимает физические упражнения как возможность развлечения, эмоционального выхода, достижения привлекательности со стороны противоположного пола. Однако, по мнению ряда исследователей [16], это начальный этап формирования ценностных ориентаций, который при надлежащем контроле и руководстве педагога может трансформироваться во второй – преобразование индивида на основе имеющихся ценностей. Третий этап выражается в построении личной ценностной шкалы и занимает, как правило, весь жизненный путь человека.

Не вызывает сомнения такая закономерность, что у человека на первом месте находятся ценности, полученные как следствие выбора добровольных видов деятельности (спорт, увлечения). Важно помнить, что способы и особенности реализации социальных потребностей находятся в прямой зависимости от системы ценностей, которые, в свою очередь, выступают как важнейшие регуляторы социальной активности индивида. Ценностные показатели могут позволить более объективно оценить поведение других людей, а также свое собственное. Полагаем, что от состояния нравственно-волевой воспитанности зави-

сят место и значение физической культуры в субъектном мироощущении человека, то есть выбирает ли он ее из потенциально возможных видов деятельности. Кроме того, от нравственно-волевой воспитанности зависит удовлетворенность индивида занятиями физической культурой.

Мы исходим из положения о том, что преодоление проблем нравственно-волевого самовоспитания обучающихся предполагает два ключевых аспекта. Во-первых, ориентируясь в механизме нравственно-волевого самовоспитания обучающихся, можно выстроить более эффективное взаимодействие с ребятами. В качестве стимула будет целесообразно задействовать то, что соответствует нравственно-волевой сфере индивида. Чем выше значимость стимула в иерархии нравственно-волевой сферы, тем более эффективным будет его потенциал. Следует понимать, что в качестве предпосылки результативного стимулирования, как правило, выступает понимание ценности, которой обладает стимул во внутреннем мире обучающегося. Во-вторых, ввиду того что нравственно-волевая воспитанность является отражением мировоззрения человека, понимание иерархии стимулов позволяет более конкретно оценить результаты воспитательной работы и обоснованно выбрать педагогические средства воздействия. Подчеркнем, что нравственно-волевое самовоспитание нельзя рассматривать в отрыве от ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации в операционном плане можно понимать как направленность на разные ценности,

взятые в отдельности. Ценности находятся в различных и тесных взаимосвязях между собой, поэтому при типологизации можно установить наиболее содержательные, общие типы ценностных ориентаций.

Ценность – категория, которой оперируют многие области наук (философия, социология, политэкономия, социальная психология и др.). Имеются разные подходы к проблеме ценностей и среди социологов, чем объясняется множественность оснований, используемых для систематизации ценностей: по сферам регуляции (политические, религиозные и т. п.); по степени высказанности; по организованности в иерархию и др. Применительно к спортивной деятельности М. А. Арвисто [2] выделяет следующие группы ценностей:

Группа А. Ценности, связанные с функциональным содержанием спорта. Ценность – сама деятельность с ее эмоциональными моментами.

Группа Б. Здесь объединены ценности, средством достижения которых служат занятия физкультурно-спортивной деятельностью: обучение (иметь друзей, быть среди других); физические качества, телосложение, здоровье; социальное признание, авторитет; сексуальная привлекательность; волевые качества; чувство долга; самоактуализация: испытание своих сил, чувство необходимости для других.

Преподавателю физического воспитания в соответствии с принципом гуманизма необходимо учитывать систему индивидуальных ценностей у каждого из обучающихся.

Исследования свидетельствуют о том, что в иерархии ценностей, связанных с физической деятельностью, ведущее место принадлежит функциональному содержанию самой деятельности; второе место занимают такие качества, как состояние здоровья, телосложение и т. п.; третье место принадлежит нравственно-волевым качествам. Акцент на самоактуализацию у юношей проявляется более выражено по сравнению с девушками, которыми руководят ценности, вытекающие из чувства долга. Среди ценностей, относящихся к физическим данным, ключевое положение занимает здоровье, затем идет физическая компетентность и красивый торс.

Ценностные ориентации, формирующиеся в ходе физических занятий, обусловлены возможностями реализации потребностно-мотивационной сферы обучающихся, в этом отражается их гуманистический характер. Признавая безусловную ценность физической активности как одного из источников становления нравственно-волевой воспитанности, следует констатировать, что лица, обладающие внушительными нравственно-волевыми и физическими способностями, имеют и впечатляющий потенциал к просоциальной, конструктивной деятельности [4; 5; 6].

Ценности рассматриваются как относительно устойчивые психофизиологические элементы в структуре человеческой личности, которые выступают как ее представление о значимости и желательности, целенаправленной деятельности, ее потенциальных (ожидаемых) результатах. Ценности являются регуляторами по-

ведения личности в той мере, в какой личность усваивает их гуманистическое, нравственное содержание [1; 10]. Разделяя позицию М. С. Кагана, ценность мы идентифицируем как значение, которое фиксирует систему субъектно-объектных связей; ценностное отношение – это отношение к ..., а не отношение между ... [10]. Понимание ценности как значения позволяет констатировать объективность ценностей. Они существуют в объективной системе ценностей и могут присваиваться индивидом в деятельности.

Присвоить ценности – значит наделить смыслом значение объекта, в качестве которого выступает ученик, студент или другой человек. «Смыслом, констатируется М. С. Каганом, становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он не существует. Осмыслить – значит наделить смыслом, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [8]. В данной связи позиция преподавателя должна выражаться в принятии обучающегося таким, какой он есть, умении использовать личностные особенности индивида для создания благоприятных предпосылок к нравственно-волевому самовоспитанию.

Система ценностных личностных ориентаций выражается в какой-либо деятельности, которая с позиций теории физической культуры определяется как физическая активность, направленная на физическое совершенствование, как реализация задатков и способностей и укрепление здоровья [3; 5]. Это триединство обуславливает значимость личностных,

социально детерминированных факторов.

Следует принять во внимание, что личность выступает в качестве связующего звена между организмом, биологической сутью индивида и средой. Социально-личностные качества лица развиваются на фоне воздействия социальной среды и воплощаются в социально-полезной активности. Социальная и биологическая составляющие в человеческой деятельности неразрывно связаны. Биологические по своей природе двигательные и нервные процессы индивида обеспечивают социальную сторону физической культуры, когнитивной активности и межличностного общения.

Следует помнить, что информация генетического характера, транслируемая от одного поколения к другому, реализуется в фенотипическом механизме, находясь под влиянием различных условий окружающей среды. На физическое развитие личности оказывают влияние комплексы природных (физических, химических, климатических, биологических и т. д.) и социальных факторов. Научный подход к проблематике нравственно-волевого и физического развития индивида предполагает уяснение значимости в этом процессе внутренних и внешних факторов, что не позволяет рассматривать нравственно-волевое самовоспитание вне социальных условий.

Изложенное дает основание заключить, что проблема нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи остается одной из наиболее острых в нашей стране. Однако преодоление этой проблемы невозможно в отрыве от физической культуры, яв-

ляющей неотъемлемой частью образовательного пространства. По мере развития социальных и воспитательных систем физическая культура стала ключевым фактором в обеспечении необходимых предпосылок для нравственно-волевого самовоспитания, развития физических компетенций личности. Понимание необходимости использования потенциала физической

культуры в процессе нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи создает широкую палитру возможностей, позволяющих осуществлять творческий поиск нетрадиционных форм организации занятий по физическому воспитанию, удовлетворить потребности обучающихся в самосовершенствовании и самопознании.

Литература

1. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. М. : Мысль, 1992. 64 с.
2. Бака М. М. и др. Социально-биологические проблемы физической культуры. Киев : Здоровье, 1983. С. 118.
3. Бездухов В. П. Гуманистическая направленность учителя. СПб. : СамПГУ, 1997. 172 с.
4. Быков В. С. Теория и практика актуализации физического самовоспитания школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1999. 47 с.
5. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. М. : Физкультура и спорт, 1989. 208 с.
6. Гурьев С. В. Использование новых информационных технологий в процессе физического воспитания : автореф. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 22 с.
7. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания. М. : Просвещение, 1987. 284 с.
8. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. С. 53.
9. Он же. Человеческая деятельность. М. : Политиздат, 1974. 328 с.
10. Он же. Там же. С. 69.
11. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного образования: теория и методика // Теория и практика физической культуры. 1994. № 3. С. 10 – 16.
12. Она же. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Теория и практика физической культуры. 2002. № 4. С. 3 – 8.
13. Она же. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 240 с.
14. Она же. Там же. С. 34.

15. Мазенков А. А. Методика комплексного применения статистических (изометрических) и динамических упражнений в физическом воспитании студентов : автореф. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2003. 22 с.
16. Матвеев Л. П. Прикладность физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1990. № 2. С. 16 – 24.
17. Матвийчук К. А. Установка на занятия физической культурой подростков и условия ее формирования : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1997. 174 с.
18. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1984. 894 с.
19. Основы теории и методики физической культуры / под ред. А. А. Гужаловского. М. : Физкультура и спорт, 1986. 352 с.
20. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. М. : Совершенство, 1998. 368 с.

S. V. Ulyankin

REALIZATION OF PHYSICAL TRAINING POTENTIAL IN THE PROCESS OF SELF-CULTIVATING MORAL AND STRONG-WILLED STUDENTS QUALITIES

The article is devoted to the self-cultivation of moral and strong-willed students qualities. Particular attention is paid to the justification of the value orientation of an individual, values of physical activity as one of the sources of bringing up moral and willed people.

Key words: *moral-volitional, self-learning, a set of principles, pedagogical environment, comfortable informative and stimulating educating media, educational environment.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

С. И. Дорошенко

ПРЕОБРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПАМЯТИ НАДЕЖДЫ ФЕДОРОВНЫ БАЙБАК (1953 – 2014)

Надежда Федоровна Байбак вошла в нашу региональную историю образования как один из самых ярких и самобытных учителей музыки. Блестящий педагог-практик, заслуженный учитель Российской Федерации (1999 г.), она была истинным учителем-исследователем, создателем, пропагандистом, защитником собственной музыкально-педагогической концепции, воплощенной в авторской программе по музыке «Преображение». На протяжении нескольких десятилетий Надежда Федоровна на открытых уроках в СШ № 37 г. Владимира, в своих методических трудах, статьях, докладах раскрывала для коллег и уточняла, совершенствовала в собственном педагогическом творчестве духовные, теоретико-педагогические, методические смыслы своей программы. С начала 1990-х г. экспериментальная программа «Преображение» проходила апробацию и внедрялась в школах Владимирской области при содействии кабинета искусств Владимирского института усовершенствования

учителей, музыкально-педагогического факультета Владимирского государственного педагогического университета, где Надежда Федоровна преподавала методические дисциплины, администрации Владимирской области.

Путь внедрения экспериментальной программы был нелегким. Программа «Преображение», как видно уже из ее названия, основывается на православных духовных и культурных традициях. «Возвращение из забвения духовных ценностей Отечества» [2, с. 3] – именно так формулировала главное условие реализации заданных в программе целей Надежда Федоровна – проходило зачастую на фоне недоумения и даже протестов сторонников «глобализации» и «толерантности», усматривавших в обращении к православным песнопениям на уроке музыки попытку насильственного воцерковления учащихся и нарушение прав иноверцев и атеистов. Немалые трудности пришлось преодолевать и в процессе правовой идентификации

программы, которая в 1990-е гг. могла внедряться, только имея официальный статус экспериментальной. Но, конечно, главным направлением деятельности Надежды Федоровны на протяжении всех лет работы над программой «Преображение» было ее концептуальное и методическое совершенствование; достижение наиболее органичной связи между тремя основными пластами музыкального искусства: духовной, народной и композиторской музыкой; отбор содержания, максимально емко и глубоко раскрывающего каждую из тем.

Необычным для конца XX в. представлялся, прежде всего, музыкальный материал. Надежда Федоровна вопреки сложившейся и укрепившейся традиции пения современных детских песен с сопровождением и слушания всего остального репертуара опиралась на припевание, пение, приплясывание народных попевок и песен; на пение православных тропарей, молитв. В них она видела основу формирования и духовного, и эстетического стержня личности, возможность пробуждения генетической памяти русского ребенка. Народная и духовная музыка призвана формировать «интонационный словарь» ребенка, готовить его к восприятию классики. «Чтобы помочь полноценному восприятию русской классической музыки, – писала Н. Ф. Байбак, – программа среди прочих произведений включает в себя и те, что исторически ока-

зались в непосредственном интонационно-тематическом родстве: образцы народного творчества и цитирующие их профессиональные сочинения. Дети, подготовленные к восприятию классики предварительно усвоенными интонациями песен, знанием их полного поэтического текста, условий бытования, прочувствуют и поймут эти произведения гораздо глубже, раньше смогут подняться до уровня эстетических суждений» [2, с. 12]. Но, реализуя задачи подготовки к восприятию классики, Надежда Федоровна предостерегала от утилитарного подхода к пластам народной и духовной музыки как к «материалу для цитирования». «...Народная и духовная музыка рассматривается не просто как цитируемый в классике материал, а как самостоятельная художественная ценность, созданная многовековым опытом и незаменимая для нравственного воспитания детей, одуховления их внутреннего мира» [2, с. 13].

Формируя музыкальное содержание своей программы (методические рекомендации сопровождалась нотной хрестоматией [3]), Надежда Федоровна проявила себя и как фольклорист, и как музыкант-теоретик, чуткий интерпретатор-аранжировщик народных и духовных песнопений. Ее задачей оказался не только отбор материала, но и его поиск, дидактическая обработка для конкретного возраста и возможностей детей. Удивительно, что Надежда Федоровна не только не

роптала по поводу необходимости выполнения стольких вообще-то не свойственных учителю и даже автору учебного пособия функций, но находила их вполне естественными. Она давала следующие советы учителям: «При обработке многоголосных партитур необходимы особая осторожность и бережность: возможны изменения тональности, передача голосов, снятие голосов дублирующих, составление на основе подголоска линии второго голоса. Необходимо это потому, что нынешние школьники не в силах за час в неделю усвоить и исполнить то, что было возможно для их сверстников при другом образе жизни» [2, с. 18].

Чрезвычайно ценным элементом в музыкально-педагогическом наследии Н. Ф. Байбак предстает обращение к местному фольклору, музыкальным традициям Владимирского края. Обращаясь к возможным последователям из других регионов России, она писала: «При работе по данной программе за пределами Владимирской области желательно вводить в программу местный материал, но автор не советует заниматься обработками начинающим учителям прежде, чем они почувствуют себя должным образом подготовленными... Приниматься за создание собственных вариантов и дидактических обработок можно только после долгих кропотливых поисков, убедившись в отсутствии необходимого материала среди публика-

ций и полевых записей...» [2, с. 18]. Этот совет во многом проливает свет на степень масштабности и глубины подготовительной работы, которую провела сама Надежда Федоровна в процессе разработки даже первых вариантов программы «Преображение».

Программа «Преображение» согласно одному из ее ведущих принципов опирается на синкретическую деятельность детей. «Неразумно было бы на уроках расчленять созданное народом вместо использования в единстве всех художественных элементов для эффективного обучения и гармонического развития детей» [2, с. 19]. Игра, воспроизведение на уроках старинных обычаев, образов народного календаря были постоянными видами учебно-художественной деятельности на уроках Надежды Федоровны. Но включение в музыкально-образовательный процесс произведений литературы, изобразительного искусства, театра не было ограничено только фольклорной линией. Поэтому, подходя к программе Н. Ф. Байбак уже с позиции внешнего исследователя, можно сказать о реализации не только принципа преобладания синкретичности в деятельности детей [2, с. 19], но и принципа интеграции искусств на уроке музыки и во внеучебной деятельности.

В процессе отбора содержания уроков Надежда Федоровна составила целую небольшую хрестоматию литературных текстов, прямо включенных

в уроки или необходимых для осмысления логики поурочного планирования [2, с. 65 – 106]. Подборка литературных фрагментов раскрывает замечательную грань таланта Надежды Федоровны: блестящий знаток русской словесности, она самим выстраиванием разнообразных и по стилю, и по источникам текстов (молитвы, хроника, произведения устного народного творчества, научные тексты, отрывки из произведений русских писателей и поэтов) воспитывает своих сподвижников и последователей, обращает их в свою веру. И, конечно, в минихрестоматии, как в капле воды, отражается высокое доверие к ребенку: ведь большинство этих текстов рассчитано на включение в урок музыки в первом, втором или третьем классе! Сама же возможность и продуктивность «работы» данных текстов на уроке музыки для Надежды Федоровны не подлежала сомнению: ведь все они были многократно прочитаны, прожиты ею и ее учениками, прежде чем попасть на страницы методической разработки.

Многогранность педагогического и исследовательского дара Н. Ф. Байбак проявилась и в умении найти и привлечь к своему труду единомышленников. Разумеется, перечислить всех людей, помогавших Надежде Федоровне в работе над программой, не представляется возможным. Подчеркнем лишь, что в число помощников

входили и консультанты по духовной музыке и церковному календарю протоиерей Георгий Горбачук, и регент В. С. Дьяченко, и музыковед Г. Л. Михайлова, и зав. кабинетом искусств ИУУ Т. А. Сухова, учителя музыки, коллеги по факультету, общество православных педагогов...

В настоящее время идеи и методика Н. Ф. Байбак рискуют остаться забытыми и вытесненными из школьной практики. Между тем, многие методические наработки, осуществленные Надеждой Федоровной, становятся своеобразным «учительским фольклором» (то есть передаются «из уст в уста» и используются учителями, не имеющими понятия, кто автор идеи и технологии). Опасность здесь не только в нарушении авторских прав (хотя и это печально), но и в возможности искажения, примитивизации содержания, включаемого в урок без ориентации на систему духовных и педагогических принципов [см.: 4], сформулированных и описанных автором.

Жизнь и развитие программы «Преображение», которые не должны прерваться с уходом автора, связаны сегодня не только с уроком музыки, но и с курсом «Основы православной культуры», с реализацией внеурочной деятельности. Музыкально-педагогическое наследие Н. Ф. Байбак, несомненно, ждет и молодых исследователей-теоретиков, и продолжателей среды педагогов-музыкантов.

Литература

1. Байбак Н. Ф. Мамушки-нянюшки. Творчество русского народа для детей. Ч. 1. Колыбельные / под ред. А. В. Смирновой ; муз. ред. Г. Л. Михайлова. Владимир : Транзит-ИКС, 2011. 20 с.
2. Байбак Н. Ф. «Преображение»: Программа по музыке для начальных классов общеобразовательной школы (экспериментальная). 1 – 3 класс. Владимир : ВГПУ, 1995. 115 с.
3. Байбак Н. Ф. Хрестоматия (экспериментальная) к программе по музыке «Преображение» для начальных классов общеобразовательной школы. Ч. 1. Владимир : ПОСАД, 1996. 60 с.
4. Дорошенко С. И. Авторская программа по музыке «Преображение» Надежды Федоровны Байбак: синтез церковного православного искусства и народного творчества // Церковь и искусство: материалы XI Междунар. науч.-образоват. Знаменских чтений «Русская цивилизация в свете исторического выбора святого князя Владимира» / под ред. М. Л. Космовской. Курск : Изд-во КГУ, 2015. С. 60 – 69 [Электронный ресурс]. URL: http://kursksu.ru/documents/events/event_17_05_2015.pdf (дата обращения: 09.06.2015).

S. I. Doroshenko

**THE TRANSFORMATION OF PERSONALITY:
IN MEMORY OF NADEZHDA FYODOROVNA BAIBAK
(1953 – 2014)**

НАШИ АВТОРЫ (OUR AUTHORS)

АШИРАЛИ

Марлен

Азаматулы

курсант выпускного курса Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (г. Пенза)

E-mail: olga-viktoria2010@yandex.ru

ДОРОШЕНКО

Светлана Ивановна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

E-mail: cvedor@mail.ru

ДРОЗД

Карина

Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

E-mail: drozdkv@yandex.ru

ЕГОРОВА

Светлана

Юрьевна

преподаватель Тульского государственного машиностроительного колледжа им. Н. Демидова, соискатель кафедры психологии и педагогики профессионального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)

E-mail: svetlana_2010_03_10@mail.ru

ЕРЕМЕЕВ

Андрей

Александрович

учитель истории и обществознания гимназии № 1504 (г. Москва)

E-mail: 1504@edu.mos.ru

ЖАРКОВ

Анатолий

Дмитриевич

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой культурно-досуговой деятельности Московского государственного института культуры (г. Москва)

E-mail: mgukidissov@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ЖАРКОВА**
Елена
Геннадьевна
преподаватель по классу фортепиано Детской школы искусств (г. Радужный, Владимирская область)
E-mail: lelya_zharkova@bk.ru
- КАЛАШНИКОВ**
Владимир
Васильевич
преподаватель кафедры менеджмента и таможенного дела Смоленского филиала Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова (г. Смоленск)
E-mail: Vivat.evrika@mail.ru
- КАЛДАРБЕК**
Ерман
Ержанулы
курсант выпускного курса Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (г. Пенза)
E-mail: olga-viktoria2010@yandex.ru
- КАТУРЖЕВСКАЯ**
Ольга
Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Армавирской государственной педагогической академии (г. Армавир)
E-mail: 22.05@bk.ru
- КОРМАКОВА**
Валентина
Николаевна
доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Белгородского государственного национально-исследовательского университета (г. Белгород)
E-mail: kormakova@bsu.edu.ru
- КУЗНЕЦОВА**
Наталья
Владимировна
кандидат педагогических наук, зам. директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 25 (г. Владимир)
E-mail: knw3@yandex.ru
- ЛАЗАРЕВА**
Юлия
Николаевна
аспирант кафедры социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)
E-mail: julia_arka@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- МАКОТРОВА**
Галина
Васильевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород)
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru
- МИТРОХИНА**
Светлана
Васильевна доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: svetamitr@yandex.ru
- ПЕРМИНОВА**
Людмила
Михайловна доктор педагогических наук, профессор, профессор Московского государственного областного университета (г. Москва)
E-mail: lum1030@yandex.ru
- ПЕТУХОВА-
ЛЕВИЦКАЯ**
Маргарита
Ивановна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: margolev-tula@yandex.ru
- ПОНОМАРЁВА**
Ольга
Николаевна доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (г. Пенза)
E-mail: olga-viktoria2010@yandex.ru
- СОСНИНА**
Ирина
Вячеславовна учитель русского языка и литературы гимназии № 1504 (г. Москва)
E-mail: irina.sosnina@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

ТУЛЬЧИНСКАЯ	кандидат педагогических наук, учитель математики
Елена	гимназии № 1504 (г. Москва)
Ефимовна	E-mail: etulchinskaya@mail.ru
УЛЬЯНКИН	старший преподаватель кафедры физического воспита-
Сергей	ния и спорта Владимирского государственного универ-
Владимирович	ситета имени Александра Григорьевича и Николая Гри-
	горьевича Столетовых (г. Владимир)
	E-mail: sovet@vlsu.ru
ШАПИРО	учитель физики гимназии № 1504 (г. Москва)
Виктор	E-mail: 1504@edu.mos.ru
Зорьевич	

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

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