



ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

17 (36)
2014

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

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

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2014

Редакторы

А. А. Амирсейидова, Е. А. Лебедева

Корректор

Е. П. Викулова

Технический редактор

Н. В. Тупицына

Автор перевода

Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета

Л. В. Макаровой

Художник

С. В. Ермолин

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

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

Адрес учредителя:

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

*Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых*

Адрес редакции:

600028, г. Владимир,

пр-т Строителей, 11, ВлГУ,

Педагогический институт, к. 220

Тел.: (4922) 33-81-01

сайт: www.vlsu.ru

e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 24.06.14

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 14,88

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. Селивёрстова

*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. Богуславский

*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. Фортובה

*доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры государственно-
правовых дисциплин Владимирского
юридического института ФЦИН России*

Zdenek Radvanovsky

*Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J. E. Purkyně University of Ústí
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)*

Susan Knell

PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

НАВСТРЕЧУ 95-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ВЛАДИМИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ (ВлГУ)

Балджы А. С., Хрипунова М. Б.

**О ПЕРВОМ ЗАВЕДУЮЩЕМ КАФЕДРОЙ АЛГЕБРЫ
И ТЕОРИИ ЧИСЕЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
ВЛАДИМИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА..... 9**

Кошелева Л. А.

**ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ ПЕРВОГО ДЕКАНА
ВЛАДИМИРСКОГО ХУДГРАФА А.Т. АНТОНОВА
О ВРЕМЕНАХ ОСНОВАНИЯ ФАКУЛЬТЕТА..... 13**

Митин С. П., Покровский В. П.

**ХРОНИКИ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ЖИЗНИ
ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
(К 75-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ФАКУЛЬТЕТА)..... 19**

Юдакова С. В.

**35 ЛЕТ – ПОРА РАССВЕТА! (К ЮБИЛЕЮ
ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)..... 31**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ершова М. Р.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
В РОССИИ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА В АСПЕКТЕ
КРОССКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА 40**

Рогачёва Е. Ю.

ГОДЫ УЧЕБЫ ДЖОНА ДЬЮИ В ШКОЛЕ И УНИВЕРСИТЕТЕ 47

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Антонова Е. И.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИТОГОВОГО ПРОЕКТА ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	55
---	-----------

Горбенко Н. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ХИМИКО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ХИМИИ.....	58
---	-----------

Макотрова Г. В.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	64
---	-----------

Минина Н. Н.

ОБЪЯСНЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ КАК НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ ПОЗНАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ.....	72
--	-----------

Подстригич А. Г.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	77
--	-----------

Шабалина Е. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В УЧЕБНОМ СЕТЕВОМ СООБЩЕСТВЕ	83
--	-----------

Шумилина Т. О.

ВЛИЯНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛИТЕТА ЛИЧНОСТИ	87
--	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Филинкова Е. Б.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О СПЕЦИФИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ В СРАВНЕНИИ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ ДРУГИХ ОТРАСЛЕЙ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА.....	95
--	-----------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Белякова Н. В.

II ВСЕРОССИЙСКАЯ (С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ) НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВлГУ.....	101
---	------------

Лопаткина Е. В.

ВТОРАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА»	106
---	------------

Селивёрстова Е. Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ И. Я. ЛЕРНЕРА ВО ВЛАДИМИРЕ	114
--	------------

Чикина Е. Е.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК»	121
---	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	125
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	128
------------------------------------	------------

CONTENTS

TO MEET THE 95-YEAR ANNIVERSARY OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE OF VLADIMIR STATE UNIVERSITY NAMED AFTER ALEXANDER GRIGORIEVICH AND NICHOLAS GRIGORIEVICH STOLETOVS (VLSU)

Balci A. S., Khripunova M. B.

**ON THE FIRST HEAD OF THE DEPARTMENT OF ALGEBRA
AND NUMBER THEORY IN PEDAGOGICAL INSTITUTE
OF VLADIMIR STATE UNIVERSITY..... 9**

Kosheleva L. A.

**FROM THE MEMORIES OF ANTONOV, THE FIRST DEAN
OF VLADIMIR FACULTY OF ART AND GRAPHIC ABOUT
THE TIME OF FACULTY ESTABLISHMENT 13**

Mitin S. P., Pokrovsky V. P.

**THE CHRONICLES OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC
LIFE OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DEPARTMENT
(TO THE 75th ANNIVERSARY) 19**

Yudakova S. V.

**THE 35th ANNIVERSARY IS THE DAYBREAK OF LIFE!
(TOWARDS THE FACULTY OF TECHNICS AND ECONOMICS
ANNIVERSARY)..... 31**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Ershova M. R.

**PEDAGOGICAL IDEAS AND EDUCATIONAL PRACTICE IN RUSSIA
IN THE MIDDLE OF XIXth – EARLY XXth CENTURY IN THE ASPECT
OF CROSS-CULTURAL DIALOGUE 40**

Rogacheva E. Yu.

JOHN DEWEY'S YEARS OF SCHOOL AND UNIVERSITY STUDIES 47

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Antonova E. I.

INDIVIDUAL EVALUATION CRITERIA OF THE FINAL SCHOOLCHILD'S PROJECT WITHIN NEW EDUCATIONAL STANDARDS REALIZATION.....	55
--	-----------

Gorbenko N. V.

FORMING PUPIL'S CHEMICAL-ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF SCHOOL CHEMISTRY COURSE STUDYING.....	58
---	-----------

Makotrova G. V.

INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE SUPPORT OF HIGH-SCHOOL STUDENTS' CREATIVE SELF-DEVELOPMENT IN COGNITION	64
--	-----------

Minina N. N.

EXPLANATION AND UNDERSTANDING AS THE SCIENTIFIC METHODS OF LEARNING IN SCHOOL EDUCATION.....	72
---	-----------

Podstrigich A. G.

TO THE ISSUE OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS AT THE FINAL STAGE OF THE MATH EDUCATION IN THE SECONDARY SCHOOL.....	77
---	-----------

Shabalina E. A.

THE FORMATION OF THE TARGET COMPONENT OF THE STUDENTS' COGNITIVE EXPERIENCE IN TEACHING CHEMISTRY IN THE LEARNING NETWORK COMMUNITY	83
--	-----------

Shumilina T. O.

THE REGIONAL ENVIRONMENT'S INFLUENCE ON THE FORMATION OF THE PERSONALITY MENTALITY.....	87
--	-----------

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Filinkova E. B.

TEACHERS' UNDERSTANDING ABOUT THE SPECIFICS OF SCHOOL PRINCIPALS' ACTIVITIES IN COMPARISON WITH THE ACTIVITIES OF THE HEADS IN OTHER BRANCHES OF NATIONAL ECONOMY	95
--	-----------

CONTENTS

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Belyakova N. V.

II ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC-METHODICAL CONFERENCE AT THE FACULTY OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION VLSU (WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION)	101
--	------------

Lopatkina E. V.

SECOND ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE «LIFELONG EDUCATION – THE STRATEGY OF MODERN LIFE»	106
--	------------

Seliverstova E. N.

MEMORIAL I. LERNER’S PEDAGOGICAL READINGS IN VLADIMIR	114
--	------------

Chikina E. E.

SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE «WORLD – LANGUAGE – MAN»	121
---	------------

OUR AUTHORS	125
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	128
--------------------------------------	------------

Навстречу 95-летнему юбилею Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)

УДК 378.12

А. С. Балджы, М. Б. Хрипунова

О ПЕРВОМ ЗАВЕДУЮЩЕМ КАФЕДРОЙ АЛГЕБРЫ И ТЕОРИИ ЧИСЕЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ВЛАДИМИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья содержит краткую информацию о научной и педагогической деятельности блестящего математика, основателя кафедры алгебры и теории чисел физико-математического факультета Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), профессора Бориса Вениаминовича Левина.

Ключевые слова: аддитивная и мультипликативная теория чисел, Б.В. Левин.

*Математики уже давно тщетно
пытаются найти закономерности
в последовательности простых чисел,
но у меня есть основания полагать,
что это – тайна, в которую человеческий
разум никогда не сможет проникнуть.
Леонард Эйлер (1707 – 1783)*

Со времен Карла Фридриха Гаусса теория чисел считается королевой всех математических дисциплин. Со школьной скамьи нам становятся известны удивительные закономерности, касающиеся простых чисел, всегда поражающие простотой постановок и сложностью решения задач. Выдаю-

щийся немецкий математик Леопольд Кронекер так писал по этому поводу: «Бог создал натуральные числа, всё остальное – создание человека».

Возникшая вместе с появлением математики теория чисел переживает расцвет, связанный с именами Ферма, Гаусса, Эйлера, Дирихле. В начале XX

века существенный прогресс в теории чисел был достигнут Харди, Литлвудом, Вейлем, Эрдешем, Эллиоттом и целым рядом выдающихся математиков. Существенный вклад в развитие теории чисел в XX веке внесли советские математики: академик И.М. Виноградов, О.Г. Гельфонд, Ю.В. Линник и другие.

В 2014 году одновременно с 95-летним юбилеем Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых физико-математический факультет этого института отмечает 75-летний юбилей. Такие даты являются прекрасным поводом, чтобы вспомнить долгие годы плодотворного научного и педагогического труда и людей, связавших свою профессиональную жизнь с жизнью факультета.

Данная статья посвящена выдающемуся ученому-математику, педагогу, основателю и первому заведующему кафедрой алгебры и теории чисел Педагогического института ВЛГУ Борису Вениаминовичу Левину.

Борис Вениаминович Левин родился 29 апреля 1927 года в городе Артемовске (Украина). Во время Великой Отечественной войны вместе с семьей был эвакуирован в Среднюю Азию. Там, в 1945 году, Борис Вениаминович закончил военное летное училище (г. Самарканд). После окончания Великой Отечественной войны был демобилизован и поступил в Узбекский университет в городе Самарканде на физико-математический факультет.

Уже к концу 30-х годов прошлого века в Узбекистане сформировался сильный коллектив математиков. Весь научный мир с интересом следил за работами математиков из Средней Азии. Во время Великой Отечественной войны в Узбекистане оказались многие выдающиеся математики, в частности из Томска переехал в Самарканд известный специалист по теории чисел Николай Павлович Романов, он руководил кафедрой в Узбекском университете города Самарканда с 1944 по 1951 г.

В 1950 году Борис Вениаминович Левин с отличием окончил физико-математический факультет Самаркандского государственного университета по специальности «Математика». После работы по распределению учителем математики в школе поступил в аспирантуру по теории чисел к профессору Н.П. Романову, став его лучшим учеником. Борис Вениаминович был блестящим студентом и аспирантом. После окончания аспирантуры он направился на работу в Каракалпакский пединститут, где в течение 1954 – 1955 учебного года работал в должности старшего преподавателя. В 1955 году был переведен Министерством просвещения УзССР в Ташкентский пединститут, где работал ассистентом до сентября 1956 года. В 1956 году после защиты в Московском государственном университете кандидатской диссертации на тему «О некоторых применениях модулярных функций к вопросам арифметики» вернулся в Ташкентский пединститут, где сначала работал в должности старшего пре-

подавателя, а с 1958 года – доцента кафедры алгебры и теории чисел, руководил вычислительным центром механики ТашГУ.

Сфера научных интересов Бориса Вениаминовича охватывает аддитивную и мультипликативную теорию чисел. Он занимался, например, методами решета, проблемой близнецов (простых чисел, отличающихся на 2, например 11 и 13), асимптотическими формулами приближений, вероятностной теорией чисел.

В 1964 году в возрасте 36 лет Б.В. Левин защищает докторскую диссертацию, переезжает в город Ташкент, работает в Среднеазиатском государственном университете, находится в постоянном контакте с ленинградской, московской, литовской, венгерской, польской школами теории чисел.

В 1967 году по приглашению ректора Владимирского пединститута Б.Ф. Киктева Борис Вениаминович переезжает в город Владимир для работы в Государственном педагогическом институте им. П.И. Лебедева-Полянского. Б.В. Левин организует кафедру алгебры и теории чисел, с февраля 1968 года работает заведующим этой кафедрой. Открывает аспирантуру по алгебре и теории чисел, при ней действует постоянный научный семинар, на котором выступают светила отечественной теории чисел, в том числе математики владимирской школы – А.С. Файнлейб, А.А. Юдин, Н.М. Тимофеев, В.Г. Журавлев, С.Т. Туляганов, Т.У. Усманов и другие.

В год приезда Б.В. Левина во Владимир под его руководством проводится всесоюзная конференция по теории чисел.

Борис Вениаминович был превосходным лектором, почетными грамотами и наградами неоднократно отмечалось его высокое профессиональное мастерство: Отличник народного просвещения, За доблестный труд и др. География аспирантов Бориса Вениаминовича очень обширна и охватывает районы Сибири, Средней Азии, Кавказа, Прибалтики и Центральной полосы России, а также и Вьетнам. Под руководством Б.В. Левина воспитана целая группа математиков со всего Советского Союза, среди которых много представителей Узбекистана. Примечательно, что ученицей Б.В. Левина была первая женщина доктор физико-математических наук Узбекистана М.И. Туляганова. Целый ряд талантливых самородков Владимирской земли были учениками Б.В. Левина. Так, профессор В.Г. Журавлев, доктор физико-математических наук, уроженец г. Владимира, много лет возглавлял кафедру алгебры и теории чисел вплоть до ее реорганизации путем присоединения к кафедре математического анализа в 2012 году. Профессор Н.М. Тимофеев (1944 – 2002) – также ученик Б.В. Левина, доктор физико-математических наук, вся научная и педагогическая жизнь которого прошла в стенах физико-математического факультета, многие годы плодотворно сотрудничал со своим учителем в области мультипликативной теории чисел.

Двадцать четыре года работы на физико-математическом факультете принесли огромные результаты: создание научной школы, известной далеко за пределами СССР, работа во Владимирском институте повышения квалификации, сотрудничество в рамках работы по хоздоговорным темам с предприятиями и организациями Владимирской области.

Б.В. Левин скончался в 1991 году на 64-м году жизни.

Во многих городах России и за рубежом трудятся ученики Б.В. Левина и ученики его учеников. Сочетание высоких научных достижений с ду-

шевной щедростью – основная характеристика педагогической деятельности профессора Бориса Вениаминовича Левина. Он был искренним человеком, прекрасным семьянином, любящим отцом и прекрасным другом. Многие годы спустя, ученики, коллеги, студенты физико-математического факультета, знавшие Б.В. Левина лично, с теплотой вспоминают о том времени.

Б.В. Левин стал основателем математической династии: уже третье поколение его потомков заняты в различных областях математики и математического образования.

Литература

1. Крылов П. А., Чехлов А. Р. О первом заведующем кафедры алгебры ТГУ// Вестник Томского государственного университета. Серия: Математика и механика. 2012. № 3. С. 107 – 112.
2. Архипов Г. И., Журавлев В. Г., Исковских В. А., Карацуба А. А., Левина-Хрипунова М. Б., Чубариков В. Н., Юдин А. А. Николай Михайлович Тимофеев : некролог // Успехи математических наук. 2003. Т. 58, вып. 4(352). С. 135 – 138.
3. Хрипунова М. Б., Журавлев В. Г. , Жукова А. А. , Давлетярова Е. П. Юдин Александр Александрович // Чебышевский сборник, 10:1 (2009). С. 109 – 113.

A. S. Balci, M. B. Khripunova

ON THE FIRST HEAD OF THE DEPARTMENT OF ALGEBRA AND NUMBER THEORY IN PEDAGOGICAL INSTITUTE OF VLADIMIR STATE UNIVERSITY

This article contains a summary of the research and teaching of the brilliant mathematician, the founder of the Department of Algebra and Number Theory of Physics and Mathematics Faculty, Professor Boris Veniaminovich Levin.

Key words: *additive and multiplicative number theory, B.V. Levin.*

ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ ПЕРВОГО ДЕКАНА ВЛАДИМИРСКОГО ХУДГРАФА А.Т. АНТОНОВА О ВРЕМЕНАХ ОСНОВАНИЯ ФАКУЛЬТЕТА

Алексей Тихонович Антонов – кандидат педагогических наук, профессор, член Союза художников России. Он был основателем и первым деканом художественно-графического факультета, открывшегося во Владимирском государственном педагогическом институте в 1978 году. Антонов – яркая, незаурядная личность, талантливый художник, педагог и искусствовед. Воспоминания Антонова о временах создания и становления владимирского худграфа, записанные им в 2003 году, приводит его дочь, которая продолжила его дело.

Ключевые слова: яркая творческая индивидуальность, художник, педагог, искусствовед, декан, профессор, изобразительное искусство, художественно-графический факультет, юбилей, воспоминания, история создания, коллеги, выпускники.

Эти воспоминания Алексей Тихонович Антонов (профессор, член Союза художников России) записал в канун 25-летнего юбилея (2003 год) своего детища – владимирского худграфа. Он искренне верил, что когда-то, четверть века назад, не зря вложил свои силы, талант и душу в благое дело – создание этого факультета, считая его уникальным, особенным, не похожим ни на что. Они дополнены его воспоминаниями, взятыми из посвящённой ему радиопередачи и статьи в литературно-художественном сборнике.

Краткая биографическая справка. Родился А.Т. Антонов в 1932 году в городе Алексин Тульской области. Будучи одним из первых выпускников художественно-графического факультета Московского городского педагогического института им. В.П. Потёмкина и учеником таких известных теоретиков и практиков изобразительного искусства, как действительный член АХ СССР, народный художник РСФСР,

профессор П.П. Соколова-Скаля, член-корреспондент АХ СССР, народный художник СССР Т.Г. Гапоненко, действительный член АХ СССР, профессор В.П. Ефанов, профессор В.А. Одинцов, заслуженный деятель искусств РСФСР, лауреат Государственной премии, профессор К.И. Финогенов, доктор искусствоведения, профессор Н.Г. Машковцев, доктор искусствоведения, профессор П.К. Суздалев, А.Т. Антонов в 1954 году успешно заканчивает вуз, с похвалой защитив дипломную работу по живописи. После этого он несколько лет работает учителем изобразительного искусства, участвует в создании и становлении художественно-графического



На занятиях по живописи. Середина 1980-х гг.

факультета Ижевского педагогического института. Желание не останавливаться на достигнутом и наличие потенциальных возможностей приводят его в аспирантуру Московского государственного педагогического института к научному руководителю профессору Н.Н. Ростовцеву (заслуженный работник культуры РФ, доктор педагогических наук) – «патриарху отечественной методики преподавания изобразительного искусства». Вспоминая о том времени, Ростовцев пишет: «Стараясь повысить научно-теоретическую и художественно-творческую подготовку аспирантов, я старался привлечь к работе с аспирантами наших академиков. На каждом занятии рисунком и живописью бывал кто-нибудь из опытных профессоров, которые давали аспирантам высокую профессиональную подготовку. Работой аспирантов над диссертациями руководил я. Первыми моими аспирантами были А.В. Триселов, С.И. Пономарьков, Р.В. Дедок, В.А. Говрилко, Ю.А. Найда, Р.Г. Горелов, А.Т. Антонов, Ю.В. Новосёлов и др.» [5, с. 165]. В 1970 году А.Т. Антонов успешно защищает кандидатскую диссертацию. Затем министерским приказом он направляется в Марийскую автономную республику, где 10 лет руководит кафедрой изобразительного искусства в Марийском государственном педагогическом институте.

В 1976 году А.Т. Антонов становится членом Союза художников СССР и принимает участие в городских, областных, региональных, республиканских, всероссийских и всесоюзных выставках. Вместе с этим он впервые пробует себя в искусствоведческой деятельности, став впоследствии автором многочисленных статей.

В 1978 году Министерством просвещения РСФСР А.Т. Антонов направляется в город Владимир для организации художественно-графического факультета при Владимирском государственном педагогическом институте. А.Т. Антонов – первый декан худграфа, первый зав. кафедрой и первый профессор. Около 10 лет он заведует кафедрой изобразительного искусства и посвящает факультету 25 лет жизни, преподавая рисунок, живопись, композицию и методику обучения изобразительному искусству. Все эти годы А.Т. Антонов успешно сочетает педагогический труд с художественным творчеством, научной и искусствоведческой работой, профессионально занимается изучением детского творчества, активно сотрудничает с аспирантами, рецензируя кандидатские и докторские диссертации, программы, методические издания и т.п. Он является автором многих статей, в том числе в центральных журналах «Художник» и «Юный художник», научно-методических разработок, каталогов и буклетов художественных выставок, в том числе областных, много пишет о владимирских художниках. Расцвет педагогической и творческой деятельности профессора, члена СХ России А.Т. Антонова, без сомнения, приходится на Владимирский период.

Биографический экскурс, несомненно, дополнит картину описываемых событий и поможет составить наиболее полное представление о роли личного вклада Антонова в основание и становление владимирского худграфа. Сочетая в себе таланты художника, искусствоведа и педагога, он ясно понимал свою профессиональную миссию и считал, что, «преподавая, мы ведь готовим себе зрителя, формируем зрителя. Без зрителя художник

ничто» [4]. И сегодня, когда отца уже нет в живых, я всё-таки хочу предоставить ему, к сожалению, так и не озвученное, слово, обратившись к сохранившимся записям.

«В этом году художественно-графическому факультету Владимирского государственного педагогического университета исполняется 25 лет. Эту календарную дату преподаватели и студенты встречают, на мой взгляд, достойно. Факультет один из самых молодых в университете и, пожалуй, самый скромный. А между тем, этот факультет растёт и развивается, обогащая культуру владимирцев, внося в городской пейзаж колоритные фигуры молодых людей с этюдниками за плечами, спешащих на занятия или на этюды.

Сегодня это сложившийся коллектив педагогов, которые имеют самые высокие регалии: профессора, доценты, доктора и кандидаты педагогических наук, заслуженные художники, члены Союза художников России. И среди выпускников – кандидаты педагогических наук, ведущие учителя города, члены Союза художников России. По всеобщему признанию факультет занимает достойное место на общероссийском уровне» [1].

«Владимирский художественно-графический факультет открылся в мае 1978 года. Инициатива по его созданию принадлежала Б.Ф. Киктёву, бывшему ректору ВГПИ, человеку обязательному и авторитетному. Реализовать эту идею было поручено мне, прибывшему из Йошкар-Олинского педагогического института имени Н.К. Крупской. Там я работал заведующим кафедрой изобразительного искусства» [3, с. 113 – 114].

«Дата «25 лет» поистине знаковая, ибо она позволяет ещё раз вернуться в недалёкое прошлое, к истокам факультета, когда закладывались его учебно-методическая база и первые начинания. Время летит стремительно и хочется, прежде всего, поздравить тех, кто стоял у истоков – первопроходцев. Если помните, мы начинали «Владимирский худ-граф» на пустом месте, а его становление было нелёгким» [1]. «На руках у меня было только разрешение министерства и напутствие ректора, да комната, выделенная мне под деканат в полуподвальном помещении студенческого общежития, между двумя душевыми» [3, с. 114]. «Была лишь инициатива ректора Б.Ф. Киктёва и проректора Н.В. Королькова, да неистребимый энтузиазм первопроходцев преподавателей и студентов. Была редкая увлечённость коллектива и желание работать на перспективу» [1].

«На открытие факультета использовали ярко-жёлтую портьеру с окна моей комнаты в общежитии. За эту самодеятельность пришлось позднее давать отчёт строгому коменданту» [3, с. 114]. «Не было ни помещения, ни натурального и методического фонда, ни чёткого представления о перспективе. У нас не было даже места для занятий, не говоря о нормальных условиях работы. Для создания мастерских срочно разделили фанерными щитами на клетки первый этаж вновь построенного спортивного корпуса, впоследствии прозванного студентами «аквариумом»» [1]. «В зимнее время громадные окна «аквариума» покрывались слоем инея, на котором студенты рисовали и писали весёлые тексты. Работали в пальто и варежках, но добросовестно и с энтузиазмом» [3, с. 114].

«А для деканата выделили узкую комнату в полуподвальном помещении общежития, расположенную между двумя душевыми. Пришедшие люди с трудом находили его, зачастую предварительно попав в душевую» [1]. «Как-то министерская комиссия решила проверить первые наши успехи, но вместо деканата её члены оказались в душевой комнате. Может быть, это смешное обстоятельство повлияло на щадящую оценку комиссией наших стартовых результатов и условий, в которых формировался факультет. Ректорат же почувствовал пользу от нашего факультета и всячески поддерживал нас» [3, с. 114].

«На этапе становления подобным факультетам нужна хоть какая-нибудь первоначальная материальная база и учебно-методический фонд. Не было ни того, ни другого. Наконец, нужны были преподавательские кадры, чтобы начать учебный процесс» [1]. «Не хватало преподавателей – обратились с письмами в разные города с просьбой о помощи, объявили конкурс на замещение вакансий. Юрьев-Польское училище откомендовало нам двух опытных преподавателей (В. Мухина и В. Улитина), безвозмездно выделило семнадцать стационарных мольбертов» [3, с. 114].



Первые просмотры. 1978 год

«И здесь следует отдать должное первым преподавателям, тогда ещё молодым энтузиастам. Вот их имена: Владимир Ефимович Улитин, Вячеслав Алексеевич Мухин, Владимир Иванович Рузин, супруги Бабкины – Энгель Григорьевич и Валентина Георгиевна, Альбина Аркадьевна Решетникова. Каждый вёл занятия по нескольким, порой не свойственным его профилю, учебным дисциплинам, принимая действенное участие в становлении факультета. Интеграция общих интересов проходила в «аквариуме», где благодаря тонким переговорам, на практике осуществлялся принцип межпредметной связи, будучи на слуху.

Несколько позднее, к моменту переезда факультета в здание Дома офицеров, основная работа по комплектованию кадров, подготовке всей документации, созданию учебно-методического фонда и материальному обеспечению была завершена. Коллектив пополнили новые преподаватели: Сергей Васильевич Ермолин, Юрий Григорьевич Колов, супруги Басмановы – Владимир Александрович и Татьяна Михайловна, Юрий Константинович Малинин, Галина Фёдоровна Макаревская, Надежда Александровна Троицкая, скульптор Шанин В., Василий Павлович Павлычев, Раиса Михайловна Варцава, Лариса Ефимовна Такташова, Сергей Алексеевич Пацуков, Елена Павловна Михеева, Михаил Николаевич Изотов, супруги Беловы – Николай Николаевич и Татьяна Васильевна, Ирина Филипповна Егорова. Первая специальность включала три составляющие: изобразительное искусство, черчение и труд. Поэтому на вступительных экзаменах наряду с сочинением сдавали физику (устно).

Тогда на старте всё было впервые: первые натюрморты, составленные из предметов быта студентов и преподавателей, включая шторы и портьеры, первые семестровые экзамены и просмотры, первые академические и творческие выставки, первые пленэрные и педагогические практики, творческие встречи, праздники, вечера и многое другое. Складывались традиции «Владимирского худ-графа». Особенно памятны пленэрные практики в спортивно-оздоровительном лагере нашего института, так называемом «Пенкино», где учебные занятия удачно сочетались с вечерами у костра... Не забываемо то время – Запольское озеро, этюды на зорьке, живые впечатления, зарисовки с натуры, смешные курьёзы... Были пленэры и в Ленинграде. И то далёкое с годами становится близким и впечатляющим, оставаясь в нашей памяти навечно. Менялись деканы, преподаватели, но первоначальный стержень нам удалось сохранить. Вспомним добрым словом умерших и отдадим должное живущим» [1].

В воспоминаниях одного из коллег Алексея Тихоновича приводится, на мой взгляд, интересная зарисовка из раннего худграфовского периода, которая как нельзя лучше передаёт миролюбивость и доброе отношение заведующего кафедрой к своим подопечным, а также свойственное ему чувство юмора. «Однажды, придя на работу, удивился необычной тишине. Зашёл в одну из мастерских, где должны быть занятия по рисунку, а там ничего нет; заглянул в другую – тоже пусто. ... Пригласил в деканат заведующего кафедрой доцента А.Т. Антонова и спросил его, где же студенты, почему не занимаются? ... Я предложил

Алексею Тихоновичу написать на моё имя объяснительную записку. Минут через тридцать подобный документ был уже в моих руках. При заместителе декана Макаревской Г.Ф. читаю вслух: "Досрочный просмотр вызван тем, что в настоящий момент рисунки студентов достигли такого совершенства, что дальнейшая работа над ними привела бы к их значительному ухудшению"» [2, с. 35].

Особую, почти отцовскую любовь Алексей Тихонович испытывал к первым выпускникам и преданно хранил её в сердце до конца жизни. *«Самое большое спасибо и поздравления первому набору студентов, ведь именно вы истинные первопроходцы, с вас началась жизнь факультета!»* Именно вы в тех тяжёлых условиях проявили высочайший энтузиазм, который, как эстафету, передали последующим поколениям студентов. И сегодня к юбилею вы пришли не с пустыми руками. Ваша сегодняшняя жизнь свидетельствует о том, что факультетский задел не растерян, а преумножен. Многие стали членами Союза художников России. Судьба каждого из вас сложилась по-разному, но вы все равноправные труженики культурного фронта, которые помогают людям стать чище и добрее» [1].



Первый выпуск. 1978 – 1983 годы

Первый выпуск владимирского худграфа ценил Алексея Тихоновича и отвечал ему взаимной любовью, незримое присутствие которой всегда поддерживало его. И как подтверждение этого звучат слова его ученицы, представительницы первого выпуска, ныне старшего научного сотрудника Владимиро-Суздальского музея-заповедника, Надежды Севостьяновой: «Это удивительный человек из той плеяды первооткрывателей, которые умеют брать на себя ответственность, умеют на пустом месте поднять новое дело. Вот такой Алексей Тихонович. В 1978 году мы с ним вместе – группа абитуриентов и группа преподавателей, начинали худграф. Это были замечательные време-

на...» [4]. Думаю, что отцу было бы приятно осознавать свою полезность, хотя в этой профессии он мог и не оказаться. Поступая на художественное отделение одного московского института, увидел объявление о наборе на художественно-графический факультет. Поступил и остался в специальности на всю жизнь. Случайность или судьба? Ответ на этот вопрос – в Книге отзывов к памятной персональной выставке «Последние работы художника Алексея Антонова», состоявшейся в октябре 2006 года: «Большое спасибо прекрасному художнику и любимому преподавателю за то, что научил видеть и ценить красоту. Выпускница ХГФ 2001 г.» [6].

Литература

1. Антонов А. Т. Воспоминания о становлении владимирского худ-графа : рукопись. Владимир, 2003.
2. Константинов В. Н. На финишной кривой. Владимир : Собор, 2009. 92 с.
3. Рузин В. И. Начало. Воспоминания и размышления о владимирском художественно-графическом факультете // «Годова гора» : лит.-худож. и краеведч. сб. Владимир : Транзит-Икс, 2002. С. 111 – 120.
4. Текст радиопередачи из цикла «Неслучайные встречи» : рукопись О. Крыловой. Владимирское областное радио. 2002. 11 февр.
5. Ростовцев Н. Н. О педагогической деятельности и методах преподавания (мемуарные записи). Омск : Изд-во Омск. гос. пед. ун-та. 2002. 248 с.
6. Книга отзывов к памятной персональной выставке «Последние работы художника Алексея Антонова», 6.10. – 27.10.2006. : рукопись. Владимир, 2006.

L. A. Kosheleva

FROM THE MEMORIES OF ANTONOV, THE FIRST DEAN OF VLADIMIR FACULTY OF ART AND GRAPHIC ABOUT THE TIME OF FACULTY ESTABLISHMENT

Alexei Tikhonovich Antonov was Ph.D., professor, the member of the Union of Russian Artists. He was the founder and first dean of the faculty of art and graphic, which was opened in 1978. Antonov was a bright, extraordinary personality, a talented

artist, teacher and art critic. Antonov's memories about the time of creation and development of Vladimir art-graphic faculty, recorded by him in 2003, presents his daughter, who continued his work.

Key words: *bright creative individuality, artist, teacher, art critic, dean, professor, art, art-graphic faculty, anniversary, memories, history of, colleagues, graduates of the institute.*

УДК 378.12

С. П. Митин, В. П. Покровский

ХРОНИКИ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ЖИЗНИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА (К 75-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ФАКУЛЬТЕТА)

Статья содержит краткую информацию о создании, становлении и развитии старейшего факультета Педагогического института ВлГУ, о научной и педагогической жизни физико-математического факультета, о преподавателях, сотрудниках, студентах и выпускниках факультета.

Ключевые слова: *физико-математический факультет, педагогическое образование, математика, физика, информатика, деканы ФМФ, учитель, выпускник, студент, бакалавр, магистр, аспирант, диссертационный совет, кафедра.*

Физико-математический факультет является одним из старейших факультетов Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) и ведет свое летоисчисление с 1939 г., когда на базе педагогического училища был образован Владимирский государственный учительский институт. В связи с введением всеобщего семилетнего образования стране нужны были квалифицированные педагогические кадры и в первую очередь учителя математики, физики и черчения. Становление и развитие факультета тесно связано с дальнейшей историей вуза: с 1939 г. он является структурным подразделением учительского института (ВГУИ),

с 1950 г. – педагогического института (ВГПИ), с 1993 г. – педагогического университета (ВГПУ), с 2008 г. – гуманитарного университета (ВлГУ), с 2011 г. – Педагогического института ВлГУ. На всех этапах факультет сохранял самостоятельность и первоначальное название.

У факультета 75-летний юбилей. Все это время он бережно хранил и приумножал лучшие традиции владимирской школы подготовки учителей, основы которой закладывались на протяжении многих десятилетий. Обучение на факультете вначале было двухгодичным, затем сроки обучения периодически менялись, но профиль подготовки учителя средней общеобразовательной школы оставался неизменным: математика или физика (при

четырёхлетнем сроке обучения), математика и физика или физика и математика (при пятилетнем сроке обучения). С 1985 г. началась подготовка учителей математики с дополнительной подготовкой учителей информатики, а с 2007 г. – информатики и физики. Наряду с дневной формой обучения с 1944 по 1987 г. существовала и заочная, которая готовила только учителей математики.

В настоящее время на факультете осуществляется обучение по следующим образовательным программам: 44.03.05 «Педагогическое образование» (двуiproфильный бакалавриат), профили «математика», «информатика»; «физика», «математика»; «информатика», «математика» очной бюджетной пятилетней формы обучения; 44.03.01 «Педагогическое образование» (одноiproфильный бакалавриат), профиль «информатика» заочной бюджетной пятилетней формы обучения; 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Математическое образование» очной бюджетной двухгодичной формы обучения; 010500.62 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (одноiproфильный бакалавриат) очной бюджетной четырехлетней формы обучения; 010503 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (специалитет), квалификация «математик-программист» очной бюджетной пятилетней формы обучения.

За годы существования факультет осуществил 68 выпусков, подготовив более десяти тысяч специалистов, в том числе около тысячи из них получили образование заочно. Первый выпуск состоялся в 1941 г.: 98 учителей математики и физики закончили двух-

годичный учительский институт, а в 1954 г. (восьмой выпуск) первые 52 учителя математики и физики получили уже высшее педагогическое образование. Многие выпускники учительского института продолжили свое образование в Педагогическом институте и получили высшее образование, повысив при этом свою квалификацию. Число обучающихся по дневной и заочной формам обучения в 70 – 80-е гг. XX в. превышало тысячу студентов, факультет считался самым крупным в вузе, так как в СССР в 1970-е гг. было введено обязательное среднее образование и требовались учителя для старших классов.

С 2008 г. факультет, оставаясь верным своему предназначению – готовить учителей математики, физики и информатики, начал подготовку математиков-программистов, объявив прием студентов на специальность «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» в ответ на все возрастающие потребности общества в этих специалистах.

Факультет долгое время располагался сначала в нескольких аудиториях в здании у Золотых ворот, а с 1961 г. был переведен в только что выстроенное трехэтажное здание на ул. Горького, в котором сначала занимал все помещения, затем был потеснен создаваемым естественно-научным отделением (впоследствии биолого-химическим факультетом) в структуре физмата. В 1966/67 учебном году был переведен наряду с другими факультетами в новый четырехэтажный корпус на пр-те Строителей, получив в распоряжение первые два этажа.

Факультет унаследовал материально-техническую базу от педагоги-

ческого техникума и педучилища: необходимые физические приборы, среди которых было много старинных, находившихся еще в удовлетворительном состоянии. Приборы были распределены в шкафах по разделам физики и методики преподавания физики, и все по мере надобности использовались в учебном процессе. Рядом с лекционной аудиторией располагался демонстрационный кабинет. Все это позволило студентам первого выпуска полностью выполнить учебный план. Мирное течение учебного процесса было прервано началом Великой Отечественной войны: институт был временно закрыт. При эвакуации многое из имеющегося оборудования оказалось утеряно, поэтому при возобновлении обучения в тяжелых условиях послевоенного времени восстанавливалась учебно-лабораторная база, приобреталось учебное оборудование. Уже в 1945 г. начали создавать первую физическую лабораторию, которая к 1950 г. была укомплектована всеми необходимыми для обучения приборами. Были закуплены токарные и сверлильные станки для мастерской. Директор учительского института Н.В. Лаврентьев, не жалевший денег из скудного финансирования на приобретение оборудования (особенно в 1947-м – 1950-е гг.), любил наблюдать приборы в действии, чтобы, как он говорил, «все крутилось, жужжало, звенело и светилось». Поэтому первая проба приобретенного всегда производилась в его присутствии. О хорошей оснащенности лаборатории высказался и опытный методист-физик (автор известного задачника) преподаватель МГПИ и МОПИ Д.И. Сахаров, приехавший с министерской проверкой вместе с Г.И. Туриловым, пре-

подавателем МОПИ. В дальнейшем постепенно росло число лабораторий и кабинетов, но все они предназначались для учебных целей, расширялись учебные площади, физико-математической литературой пополнялся библиотечный фонд. Одновременно приобреталось учебное оборудование и для математиков, особенно по черчению и начертательной геометрии. Кабинет математики был создан уже в новом здании на ул. Горького. В начале деятельности Педагогического института был приобретен малый планетарий, который использовали на занятиях по астрономии в одной из аудиторий первого этажа.

В связи с переездом в новый корпус на пр-т Строителей учебная база факультета начинает развиваться особенно интенсивно: оборудуют лекционные аудитории, открывают физические и математические кабинеты и лаборатории, создают учебные мастерские. В этой работе активное участие принимали сами студенты. Кабинеты и лаборатории оснащались новым оборудованием, которое было приобретено по целевому назначению, а также имеющимся ранее и привезенным из Муромского педагогического института, который в 1966/67 учебном году был объединен с нашим институтом. В связи с объединением двух институтов ряд преподавателей и большая группа студентов Муромского педагогического института влилась в коллектив факультета.

В течение первого же учебного года в новом здании была создана лаборатория спектрального и рентгеноструктурного анализа. Осматривавший ее в 1968 г. министр просвещения РСФСР А.И. Данилов сказал, что лаборатория по своему оснащению не

уступает аналогичным лабораториям Московского университета. В 1968 г. отделилась и стала самостоятельной лаборатория рентгеноструктурного анализа, которая стала не только учебной, но и научной. В ней под руководством доцента Е.Н. Куркутовой, приехавшей из Муромского пединститута, стали работать первые ее аспиранты (В.Г. Рау и Т.Ф. Рау).

Из года в год укрепляется учебно-материальная база факультета, увеличивается его профессорско-преподавательский состав. Тем самым создаются условия для расширения факультета и увеличения плана приема студентов. С конца 1960-х гг. выпуск составлял от 150 до 200 специалистов с высшим образованием, которые направлялись не только в школы Владимирской области, но и в другие регионы России (Красноярский край, Ленинградскую область, Кировскую, Амурскую области, Астраханскую область, Калининскую область, Якутию, Ингушетию, Башкирию и др.). Сейчас около 85 % учителей математики, физики и информатики школ г. Владимира и области – выпускники нашего факультета.

Факультет развивался сам, но и помогал открытию и становлению других факультетов. Так, в 1979/80 учебном году на его базе был открыт факультет общетехнических дисциплин и труда (ныне технико-экономический факультет), которому была передана часть учебных аудиторий, лабораторий и учебных мастерских, а также преподавательский и лаборантский корпус. Для вновь созданного в 1976/77 учебном году факультета педагогики и методики начального обучения (ныне факультет дошкольного и начального

образования) с нашего факультета были переведены преподаватели и одна из выпускниц для обучения студентов математике и методике ее преподавания в начальных классах. Переданы наглядные пособия из кабинета математики и лаборатории по изготовлению наглядных пособий. В середине 1961 г. в составе факультета были заложены основы биолого-химического (ныне естественно-географического) факультета.

В 1980-е гг. на факультете создаются лаборатории компьютерной техники, которые становятся учебными не только для студентов различных факультетов, но и учителей, проходящих курсы в областном Институте усовершенствования учителей. Успешному проведению учебной и научно-исследовательской работы студентов на факультете способствовали 25 хорошо оборудованных лабораторий и кабинетов. Особое внимание уделялось оснащению их современной компьютерной техникой. Студенты и сейчас пользуются четырьмя лабораториями, в которых проводятся занятия по информатике; они оснащены персональными компьютерами с необходимым системным и прикладным программным обеспечением, используемым для решения учебных задач и работы профессионалов. Компьютерная техника также имеется в других лабораториях, где она используется студентами в учебных и научных целях, в частности это три дисплейных класса (астрономии, естествознания, методики физики). Имеется выход в Интернет.

Факультет располагает научно-исследовательскими лабораториями, созданными в период с 1978 по 2002 г., для работы преподавателей, аспиран-

тов и студентов, занимающихся исследованиями в области рентгеноструктурного анализа, спектрального анализа и молекулярной ультразвуки (руководители – проф. Е.Н. Куркутова, проф. В.Г. Рау), современного естествознания (руководитель – проф. В.Г. Рау), теории чисел (руководители – проф. Б.В. Левин, проф. Н.М. Тимофеев, проф. В.Г. Журавлев), дифференциальных уравнений и методов математической физики (руководители – проф. В.В. Жиков, проф. А.П. Солдатов, проф. Ю.А. Алхутов). В 2008 г. была создана научно-практическая лаборатория «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» (руководитель – проф. Ю.А. Медведев); в 2013 г. заложены основы создания научно-исследовательской лаборатории «Школьник – студент ФМФ – молодой учитель – профессионал» (руководитель – доц. Е.В. Лопаткина).

На факультете постепенно создаются условия для научного роста преподавателей и приобщения студентов к исследовательской работе. В 1960-е гг. открывается аспирантура на кафедре экспериментальной физики под руководством проф. Е.Н. Куркутовой, по математическому анализу под руководством доц. А.А. Бонами. Аспирантами становятся выпускники факультета. Затем к подготовке аспирантов привлекаются и другие преподаватели, которые с ростом факультета приезжают работать в Педагогический институт. Назовем тех, которых уже нет среди нас, но их имена остались в памяти всего коллектива преподавателей, лаборантов, студентов и уже работающих специалистов, которые имели возможность слушать их лекции, об-

щаться с ними, заниматься научной работой, писать диссертации.

В истории остается имя известного ученого-математика, профессора, доктора физико-математических наук, заведующего кафедрой алгебры Б.В. Левина, который работал на факультете с 1968 по 1991 г. и руководил аспирантурой по теории чисел. Он подготовил 15 кандидатов физико-математических наук, трое из них защитили докторские диссертации. Четверо его учеников продолжали научные исследования в области теории чисел и работали на факультете. Это профессор Н.М. Тимофеев, профессор В.Г. Журавлев, доцент А.А. Юдин, доцент М.Б. Хрипунова.

Более 15 лет существовала научная школа профессора И.К. Турышева в области методики преподавания физики, которая получила признание как в России, так и за рубежом. Научный авторитет и популярность профессора И.К. Турышева снискали ему уважение со стороны научных и учительских кадров. Долгое время Иван Кузьмич руководил кафедрой общей физики, а затем кафедрой методики преподавания физики.

С 1964 г. на факультете работал профессор Д.И. Пеннер, который заведовал кафедрой теоретической физики, руководил аспирантурой. Студенты и аспиранты учились у него не только физике, но и высшим нравственным качествам – доброте и человечности. Под его руководством в вузе осуществлялась подготовка студентов к руководству техническим творчеством школьников. Опыт этой работы был изучен Министерством просвещения РСФСР и рекомендован

всем педуниверситетам республики. Владимирское студенческое конструкторское бюро на Всесоюзном конкурсе-смотре СКБ вузов СССР заняло второе место. При непосредственном участии Д.И. Пеннера во многих школах области были созданы автоматизированные классы, для которых были изданы программированные задания по ряду предметов в вузе, а также издательством «Просвещение».

Руководили аспирантами также профессор, заведующий кафедрой математического анализа Н.М. Тимофеев, доцент, заведующий кафедрой геометрии и методики преподавания математики А.А. Юдин, профессора кафедры геометрии и методики преподавания математики А.П. Солдатов и С.Е. Степанов, заведующие кафедрами доктора наук В.Г. Рау, В.В. Жиков, Ю.А. Алхутов, В.Г. Журавлев.

На факультете с 1992 г. начал работать специализированный совет по защите кандидатских диссертаций по специальности 01.01.02. – дифференциальные уравнения и 01.01.06 – алгебра, математическая логика и теория чисел, который возглавил профессор, доктор физико-математических наук В.В. Жиков. Все защитившиеся соискатели утверждены в ученой степени кандидата физико-математических наук. В настоящее время на факультете работает Совет по защите докторских и кандидатских диссертаций Д 212.025.08.

Важная роль в организации учебно-воспитательного процесса и научно-исследовательской работы на факультете отводилась кафедрам, число которых с его ростом постоянно увеличивалось. В первые годы на физико-математическом факультете учитель-

ского института была всего одна кафедра под названием «Кафедра физики и математики», возглавлять которую был приглашен Павел Иванович Сапунов, выпускник Петербургского университета. Эту должность он занимал вплоть до преобразования учительского института в пединститут (1950 г.). После этого он работал в должности старшего преподавателя вплоть до ухода на пенсию в 1956 г. П.И. Сапунов был активным участником жизни института, автором многих статей в журналах «Математическое образование», «Математика в школе». По отзывам студентов того времени, Павел Иванович был прекрасным человеком, опытным и знающим педагогом.

В Педагогическом институте кафедра уже разделилась на две. Первым заведующим кафедрой математики стал известный математик, автор учебника, член правления Московского математического общества, член редакции журнала «Математический сборник», автор многих трудов, доктор физико-математических наук А.Ф. Бермант. Его преемником в 1951 г. стал М.С. Арешев, который проработал в этой должности до 1955 г. До этого он работал в Среднеазиатском госуниверситете г. Ташкента, защитил кандидатскую диссертацию. В 1955 г. на эту должность был избран Е.А. Панков, уволившийся в 1959 г. в связи с переводом в Камчатский пединститут сначала на должность заведующего кафедрой математики, а затем ректора. После возвращения в 1970-е гг. он трудился на нашем факультете, а затем на факультете начальных классов вплоть до ухода на заслуженный отдых. Затем поочередно кафедру воз-

главляли ст. преподаватель А.Т. Барков, доцент И.С. Левин, доцент А.А. Бонами.

Обязанности заведующего кафедрой физики исполнял Б.Ф. Градусов, начавший работу на факультете после окончания Ивановского пединститута. Его отличало большое человеческое и профессиональное внимание к преподавателям и студентам. Затем в 1951 г. его сменил присланный из Москвы уже упомянутый кандидат физико-математических наук Г.И. Турилов, ему Министерство просвещения РСФСР и поручило создать кафедру. Затем кафедрой заведовали З.Г. Кузнецов (работавший зам. директора по учебной и научной работе в учительском институте), Б.Ф. Градусов (уже кандидат физико-математических наук), Б.П. Дробышев, кандидат педагогических наук И.К. Турышев. В 1960 – 80-е гг. на базе этих двух кафедр стали открываться другие с новыми руководителями: общей физики (1966 г. – Е.Н. Куркутова), теоретической физики (1964 г. – Д.И. Пеннер), методики преподавания физики (1989 г. – И.К. Турышев), элементарной математики и методики математики, переименованная затем в кафедру геометрии и методики преподавания математики (1965 г. – Т.А. Богданова), математического анализа (1966 г. – А.А. Бонами), алгебры и теории чисел (1968 г. – Б.В. Левин), информатики (1986 г. – И.М. Дегтярев).

С увеличением числа кафедр стали выделяться отдельные помещения для каждой из них. Во времена учительского института в здании у Золотых ворот кафедральных помещений не было. Все преподаватели физико-математического и историко-филологического отделений (факультетов) встре-

чались в общей преподавательской на первом этаже. Затем коллектив расширился: пришли преподаватели естественно-географического отделения (с 1945 г.) до его закрытия (1951). Общая преподавательская способствовала тесному сближению преподавателей разных дисциплин. Это продолжалось и на совместных экскурсиях по области, которые организовывала профорг А.М. Сохань, работавшая на кафедре математики (читала лекции по математическому анализу). В эти годы преподаватели были не местными, их приглашали из крупных вузов страны, были совместители. Им было интересно знакомиться с достопримечательностями Владимирского края.

Постепенно число кафедр на факультете росло, в конце XX в. их было уже семь: общей физики (зав. кафедрой – профессор, доктор физико-математических наук, заслуженный деятель науки Е.Н. Куркутова), теоретической физики (зав. кафедрой – профессор, доктор физико-математических наук В.Г. Рау), методики преподавания физики (зав. кафедрой – доцент, кандидат педагогических наук В.П. Корнеев), алгебры (зав. кафедрой – профессор, доктор физико-математических наук В.Г. Журавлев), математического анализа (зав. кафедрой – профессор, доктор физико-математических наук В.В. Жиков), геометрии и методики преподавания математики (зав. кафедрой – профессор, доктор физико-математических наук Ю.А. Алхутов), информатики (зав. кафедрой – профессор, кандидат технических наук Ю.А. Медведев). Кафедры комплектовались высококвалифицированными, опытными вузовскими преподавателями. На них

работало 45 преподавателей, в том числе 7 профессоров и 20 доцентов. Все преподаватели имели базовое физико-математическое образование, 67 % преподавателей имели ученую степень и (или) ученое звание. Преподавательский коллектив факультета отличался стабильностью, целеустремленностью, требовательностью, творческим поиском. Наряду с ветеранами труда работали молодые преподаватели – выпускники факультета.

В связи с приказом Минобрнауки № 1439 от 31 марта 2011 г. о реорганизации ВлГУ и ВГГУ путем присоединения ВГГУ к ВлГУ произошли изменения в структуре физико-математического факультета – число кафедр сократилось до трех: математического анализа (зав. кафедрой проф. В.В. Жиков), общей и теоретической физики (зав. кафедрой – доц. А.В. Малеев), информатики (зав. кафедрой – проф. Ю.А. Медведев). В настоящее время на факультете работают 36 преподавателей, в том числе 6 профессоров, 18 доцентов, 70 % кандидатов и докторов наук.

С уважением и признательностью назовем тех, кто в годы становления и развития факультета внесли свой неоценимый вклад и продолжают сохранять и приумножать традиции. Это деканы:

Евгений Алексеевич Панков, 1912 г.р., первый декан (1950 – 1953 гг.), на плечи которого легла трудная задача организации факультета в структуре ВГПИ, начинающего давать высшее образование. Генрих Целлестинович Тумаркин, 1927 г. р., выпускник МГУ, декан факультета с 1953 по 1954 г. Анатолий Александрович Маликов, 1902 г. р.,

выпускник Воронежского университета, декан факультета с 1954 по 1961 г. Иван Семенович Левин, 1905 г. р., выпускник Горьковского педуниверситета, декан факультета с 1961 по 1968 г. За годы деканства доценту И.С. Левину пришлось дважды менять место обучения студентов и в каждом здании оформлять кабинеты и лаборатории, учебные аудитории, укреплять материально-техническую базу факультета. Владимир Семенович Пестов, 1927 г. р., выпускник Кировского пединститута, работал в должности декана 18 лет (1969 – 1987 гг.) Факультет в то время являлся самым большим по числу студентов, неоднократно занимал первые места в социалистическом соревновании. В настоящее время Владимир Семенович продолжает работать в должности доцента на кафедре общей и теоретической физики. Александр Васильевич Гончаров, 1949 г. р., выпускник факультета, декан с 1987 по 1992 г. В это трудное постсоветское время декан А.В. Гончаров сумел сохранить традиции, наметить правильные пути развития факультета. Ольга Всеволодовна Соловьева, выпускница факультета – первая женщина-декан (1992 – 2006 гг.) Ирина Владимировна Сидорова, выпускница факультета, декан с 2006 по 2011 г. Затем непродолжительное время деканом была доцент Алла Адольфовна Жукова. В период реформирования ВГГУ в марте 2013 г. факультет возглавил Сергей Петрович Митин, выпускник физмата, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики.

В разное время на факультете работали, кроме уже названных, опытные педагоги, такие как: доценты К.И. Каба-

нова, И.И. Москвитина (заместитель декана факультета), А.Н. Осинковский, Р.Г. Кротова, Р.Н. Абалаяев, А.А. Серяков, М.М. Германов, Н.Ф. Канунов, Н.Ф. Булатова, Т.А. Богданова, Е.П. Разбитная, Л.В. Любишева, Г.Е. Перевалов, Ю.И. Лукьянов. Старшие преподаватели: А.Т. Барков (окончил с отличием заочное отделение факультета, впоследствии долгое время был проректором по заочному обучению), К.П. Захарова, Н.Н. Лебедев, Ф.А. Пылайков, Н.И. Пушкарева, Н.И. Страхова, К.А. Чернявский и другие. Заслуженным уважением в коллективе пользовались его ветераны: доцент А.С. Повалишников (с 1953 г.), окончившая аспирантуру в МОПИ с защитой кандидатской диссертации. На факультете в те годы она была самым молодым кандидатом наук вместе с Т.А. Богдановой (с 1954 г.). Р.Г. Кротова – сама история факультета. Она проработала в вузе 49 лет и прошла все этапы преобразований и развития факультета. Выпускница факультета в структуре учительского института (1939 – 1941 гг.), после окончания Ивановского пединститута, с 1947 г. она работала в должности старшего преподавателя на факультетской кафедре, а затем защитила кандидатскую диссертацию (1972 г.), получила звание доцента (1974 г.) и до 1984 г. работала на факультете. Затем до ухода на заслуженный отдых работала на факультете общетехнических дисциплин.

По-прежнему в строю ветераны труда: Т.Ф. Рау, Б.Б. Седов, Г.Н. Беспалов, В.С. Пестов, В.П. Покровский, О.А. Соколова, И.В. Николаева.

Долгое время на факультете работали участники Великой Отечествен-

ной войны: М.С. Арешев, А.А. Маликов, Ю.И. Лукьянов (в 1948 г. окончил учительский институт), Н.Н. Лебедев (в 1941 г. окончил учительский институт), Ф.А. Пылайков, Р.Н. Абалаяев, Г.Е. Перевалов, Л.А. Гроза, В.Я. Туренков (лаборант), М.М. Германов.

Преподавательский корпус постоянно пополнялся и продолжает пополняться за счет своих выпускников-отличников. В настоящее время на факультетских и университетских кафедрах работают более 30 выпускников, из них пять докторов наук, профессоров и более двадцати кандидатов наук, доцентов.

Ведущие преподаватели факультета читали и читают лекции в университетах различных городов Испании, Германии, США, Италии, Франции, Израиля. Их научные труды публикуются в центральных и международных журналах. Некоторые из них являлись членами Американского математического общества (А.П. Солдатов, Н.М. Тимофеев, А.А. Юдин, В.Г. Журавлев), Нью-Йоркской Академии наук (В.В. Жиков, С.Е. Степанов); Международного союза кристаллографов (Е.Н. Куркутова, В.Г. Рау, К.А. Потехин, Т.Ф. Рау, А.В. Гончаров, А.В. Малеев); Московского математического общества (А.П. Солдатов, И.М. Дектярев).

Ведущие преподаватели факультета являются руководителями различных грантов (РФФИ, Дж. Сороса, внутривузовских), участвуют во всероссийских и международных конференциях и семинарах, сами выступают организаторами конференций и чтений. Заведующий кафедрой математического анализа В.В. Жиков занимает

должность главного научного сотрудника ВлГУ.

Традицией на факультете стало проведение в период педагогической практики студентов-выпускников конкурса педагогического мастерства «Студент года», победитель которого принимает участие в университетском этапе конкурса. За 15 лет существования конкурса на факультете в нем приняли участие более ста студентов, которые связали свою дальнейшую судьбу с практикой образования. Организацией факультетского этапа и подготовкой конкурсанта на университетский конкурс занимается факультетский руководитель, заслуженный учитель РФ, доцент В.П. Покровский (выпускник 1967 г.).

Кафедры активно работают с учителями школ области, участвуют в проведении физических и математических олимпиад школьников, конкурсов, совместных научно-практических конференций, семинаров, заключают договоры о творческом сотрудничестве, соискательстве, разработке сложных тем по вопросам обучения математике, физике и информатике, выполняют совместные публикации и другие формы работ. В настоящее время ряд преподавателей работают в школах города и области, принимают участие в проведении ЕГЭ по математике, физике, информатике и экспертной оценке работ школьников.

Достигнутых успехов нам помогают добиваться и преподаватели других университетских кафедр: педагогики, психологии, философии, гуманитарных наук, истории России, иностранных языков и физического воспитания. Поэтому наш юбилей – это

юбилей всего Педагогического института и университета.

Преподаватели и вспомогательный персонал (лаборанты, учебные мастера, секретари) всегда помнили, ради чего был создан факультет – подготовки будущего учителя-воспитателя. И все свои знания, умения и опыт направляли на обучение, развитие и воспитание студентов в соответствии с очередными задачами, которые выдвигало общество, создавая им условия для получения фундаментальных знаний и приобретения профессиональных умений. За время учебы физматовцы получают достаточно солидную математическую, физическую и психолого-педагогическую подготовку, приобретают навыки работы на профессиональных компьютерах, проходят две длительные учебно-воспитательные практики в базовых школах города Владимира и области. Постепенно приобщаются к научной деятельности, работая на спецкурсах, участвуя в спецсеминарах и спецпрактикумах, научных кружках и проблемных группах, которые создаются на всех кафедрах. Студенты участвуют в олимпиадах, конкурсах областного и всероссийского уровня, занимая призовые места.

Студенты факультета не только учатся, но и активно организуют свой отдых. Спортивные команды факультета занимают в вузе призовые места по различным видам спорта. Выдумку, изобретательность, чувство юмора проявляют студенты, участники команды КВН на концертах в день последнего звонка, на вечерах посвящения в студенты. Гордостью факультета является физический клуб, которым

долгое время руководил профессор Д.И. Пеннер. Традицией на факультете стали дни открытых дверей для будущих абитуриентов, встречи выпускников разных поколений, дни факультета.

В летнее и зимнее время, в выходные дни и каникулы студенты выходят в туристические походы по родному краю, в школьные каникулы с вдохновением работают в детских оздоровительных лагерях Владимирской, Московской областях, Крыма и Краснодарского края. В летние каникулы лучшие студенты направляются в профсоюзные здравницы. Дружба, зародившаяся в годы учебы, во время труда и отдыха, продолжается долгие годы. Многие находят здесь и свою «вторую половинку», и уже дети выпускников приходят учиться, образуя педагогические династии.

Нашей общей гордостью являются выпускники, в становление которых вложен труд всех преподавателей. Факультету одинаково дороги все: и заслуженные, и только поступившие на педагогическую работу, лишь бы делами своими они умножали доброе имя и славу факультета. Среди наших выпускников – прекрасные учителя математики, физики и информатики, победители и лауреаты конкурса «Учитель года», лауреаты премии Сороса, заслуженные учителя РФ, ректоры, проректоры, деканы и заведующие кафедрами ведущих университетов России. Специалисты, подготовленные факультетом, работают в разных

отраслях: это и успешные продюсеры в шоу-бизнесе, и крупные бизнесмены, и директора заводов, главы администраций городов и муниципальных образований области, управляющие банков, настоятели православных храмов и др.

Факультет продолжает развиваться, полностью выполнен план набора на бюджетные места, ежегодно в ряды студентов вливается по 60 первокурсников (три учебные группы); началось обновление компьютерных классов и мультимедийных комплексов; набраны первые магистранты по направлению «Педагогическое образование»; разработан и претворяется в жизнь новый перспективный план развития; участвует в реформировании высшей школы, исходя из современных требований, предъявляемых к ней обществом. Миссия физико-математического факультета состоит в подготовке профессионалов-педагогов с высоким уровнем компетентности в педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской деятельности по профилям «Математика и информатика», «Физика и математика», «Информатика и математика».

Приходят новые кадры преподавателей и новые студенты-бакалавры, магистранты, аспиранты. Они продолжают традиции факультета и создают новые. Молодежь – это тысячелетнее чудо. Она не забудет слова Д.С. Лихачева: «Культура – это память».

Литература

1. Архив ВлГУ (Педагогический институт). Личные дела преподавателей.
2. Воспоминания ветеранов педагогического труда Т. А. Богдановой, А. С. Повалишниковой, О. А. Соколовой и др. : рукопись.
3. Курасов С. А. История становления и развития воспитательной деятельности во Владимирском государственном университете // Традиции воспитательной деятельности вуза : сб. ст. Владимир : ВлГУ, 2011. С. 11 – 78.
4. Курасов С. А. Из истории кафедры общей и теоретической физики Владимирского государственного университета: участники Великой Отечественной войны // XI Столетовские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Владимир : Транзит-ИКС, 2014. С. 88 – 92.
5. Соловьева О. А., Покровский В. П. Наш факультет // Вестник ВГПУ : науч.-метод. журн. Владимир : ВГПУ, 1998. Вып. 3. С. 293 – 302.
6. Покровский В. П. Конкурс педагогического мастерства «Студент года» как условие профессионального самоопределения // Жизненное самоопределение: ступени роста: сб. науч. ст. / под общ. ред. проф. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. С. 48 – 56.
7. Кротова Р. Г. Они были первыми // Вестник ВГПУ : науч.-метод. журн. Владимир: ВГПУ, 2000. Вып. 5. С. 426 – 432.
8. Повалишникова А. С. У истоков и сейчас // Вестник ВГПУ : науч.-метод. журн. Владимир : ВГПУ, 2000. Вып. 5. С. 444 – 449.
9. Соловьева О. В., Повалишникова А. С. Физико-математическому факультету 60 лет // Вестник ВГПУ : науч.-метод. журн. Владимир : ВГПУ, 2000. Вып. 5. С. 449 – 458.

S. P. Mitin, V. P. Pokrovsky

**THE CHRONICLES OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC LIFE
OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DEPARTMENT
(TO THE 75th ANNIVERSARY)**

This article contains brief information on the foundation, the establishment and development of the oldest department of Vladimir State University, on scientific and pedagogical life of physical and mathematical department, on the staff, students and graduates of the faculty.

Key words: *physical and mathematical department, pedagogical education, mathematics, physics, computer science, deans of physical and mathematical department, teacher, graduate, student, Bachelor, Master, postgraduate student, chair*

35 ЛЕТ – ПОРА РАССВЕТА! (К ЮБИЛЕЮ ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)

В 2014 году технико-экономическому факультету Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) одновременно с 95-летним юбилеем института исполняется 35 лет. Статья посвящена истории факультета, основным направлениям и результатам деятельности кафедр факультета в настоящее время и целям на будущее.

Ключевые слова: история технико-экономического факультета, кафедра теории и методики технологического образования, кафедра технико-технологических дисциплин, миссия факультета.

Для человека 35 лет – это период начала кризиса, кризиса «середины жизни» или «середины карьеры», в течение которого его жизнь, еще недавно стабильная, вновь вступает в период серьезных изменений. К этому времени статус личности в профессии и в жизни полностью определен. Жизнь, деятельность, профессиональные и личностные достижения преподавателей, сотрудников, студентов и выпускников технико-экономического факультета на протяжении своей 35-летней истории приводят к мысли о том, что ТЭФ – «живой организм», в котором улавливается индивидуальность, своя специфика, отличительные черты. ТЭФ, как и личность, имеет свою структуру, свой жизненный и профессиональный путь. Технико-экономический факультет – один из ведущих факультетов Педагогического института ВлГУ. В этот переходный период для личности важно оценить прошлое и текущее состояние карьеры, прийти к оптимистичным выводам и наметить воодушевляющие перспективы. Так и мы обратимся к истории родного факультета, богатой значимыми событиями,

чтобы глубже осмыслить свои достижения, оценить истинные достоинства и увидеть будущее.

История факультета берет свое начало с 1979 года. Тогда на базе физико-математического факультета Владимирского государственного педагогического института был осуществлен первый набор на новую специальность «Общетеchnические дисциплины и труд».

14 ноября 1979 года приказом Министерства просвещения РСФСР № 5-201 организована кафедра общетеchnических дисциплин, которая и стала ядром будущего самостоятельного факультета. Кафедру возглавил доцент, кандидат педагогических наук А.Е. Пальтов. В первый состав кафедры общетеchnических дисциплин и труда также входили: А.Н. Гаваза, старший преподаватель; В.Е. Емельянов, старший преподаватель; Е.А. Панков, доцент; В.В. Загуменников, ассистент; В.В. Сильнов, старший преподаватель; С.Н. Уваров, ассистент; В.А. Антонов, доцент.

1982 год. Количество студентов по новой специальности достигло 200 че-

ловек. Этот год стал официальной датой создания факультета общетехнических дисциплин и труда. Первый декан факультета – Александр Елисеич Пальтов.

1984 год. Факультет переименован, новое название – индустриально-педагогический. Декан факультета – кандидат педагогических наук, доцент Александр Николаевич Гаваза. Заместитель декана – кандидат физико-математических наук, доцент Владимир Александрович Игонин.

Одновременно создана кафедра машиноведения. Заведующий кафедрой – доцент, кандидат технических наук А.А. Молдованов, далее (1985 г.) – кандидат геолого-минералогических наук, доцент В.Л. Кошкин.

1985 год. Кафедра общетехнических дисциплин начинает работать под руководством кандидата технических наук, доцента М.И. Козакова.

1990 год. Создана кафедра педагогики и методики трудового обучения. Заведующий кафедрой – доцент, кандидат педагогических наук В.Е. Емельянов.

1992 год. Факультет переименован, новое название – технико-экономический.

1993 год. Кафедра педагогики и методики трудового обучения начинает работать под руководством доцента, кандидата педагогических наук Г.А. Молевой. В коллектив кафедры вливаются преподаватели, имеющие высшее инженерно-педагогическое образование, опытные учителя технологии, выпускники родного факультета. На кафедре открывается аспирантура под руководством доктора педагогических наук, профессора Б.А. Соколова.

1993 год. Формируется кафедра технического творчества под руковод-

ством доктора педагогических наук, профессора А.А. Молдованова.

Кафедра машиноведения переименовывается в кафедру машиноведения и основ производства. Заведующий кафедрой – кандидат геолого-минералогических наук, доцент В.Л. Кошкин.

На факультете открывается новая специальность «Менеджмент».

1995 год. Сформирована кафедра экономики. Заведующий кафедрой – кандидат экономических наук, доцент М.Л. Файнгольд.

Важным направлением деятельности факультета становится создание концепции профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства в процессе непрерывного образования. Проводится опытно-экспериментальная работа по непрерывной трудовой подготовке на базе Чамеревской средней общеобразовательной школы Судогодского района. В 1996 году создан профильный класс технологической подготовки на базе средней школы № 24 г. Владимира. В 2000 году на базе межшкольного УК № 2 г. Владимира создан класс, ориентированный на довузовскую профессиональную подготовку по направлению «Технология и предпринимательство».

В этом же году упраздняется кафедра машиноведения и формируются кафедра основ технологии и управления под руководством доцента В.Л. Кошкина и кафедра технико-технологических дисциплин под руководством кандидата технических наук, доцента Л.Н. Шарыгина.

1997 год. Издается первый выпуск сборника научных трудов «Актуальные проблемы педагогики». Редакционная коллегия: проф. Б.А. Соколов, доц. Ю.И. Дорошенко, доц. Г.А. Молева.

1999 год. Кафедра экономики начинает работать под руководством

кандидата экономических наук, доцента И.Б. Тесленко. Кафедра выполняет хоздоговорные работы для предпринимателей Владимирского и соседних регионов, занимается научными исследованиями, получает гранты. По договору с департаментом образования Владимирской области разрабатывается и успешно внедряется четырехгодичная программа преподавания экономики в школе, издаются пособия для школьников: «Экономика и личность» (для 8-го класса), «Предпринимательство» (для 9-го класса), «Российская модель экономики» (для 10-го класса), «Основы менеджмента» (для 11-го класса), рабочие тетради для школьников 8-х и 9-х классов, книги для учителей по преподаванию экономики в 8-м классе. Преподаватели кафедры готовят задания к городским олимпиадам школьников по экономике и проводят ежегодную областную экономическую олимпиаду. На кафедре работает аспирантура.

1998 год. Кафедра технологии и управления переименовывается в кафедру менеджмента. Заведующий кафедрой – доктор технических наук, профессор Н.Г. Наянзин. На кафедре создана студенческая научно-исследовательская группа «Управление», результаты деятельности публикуются в научных статьях и тезисах студенческих научных конференций.

Одновременно открывается кафедра естественнонаучных дисциплин. Заведующий кафедрой – доцент В.Л. Кошкин.

2000 год. Под руководством Г.А. Молевой начинается работа научно-практическая лаборатория «Теория и практика технологического обучения школьников и подготовка учителя технологии». Основное научное направление деятельности лаборатории – об-

щие и региональные проблемы технологического образования учащихся городских и сельских школ; учебно-методическое обеспечение технологической подготовки учащихся; профильное технологическое обучение; профессиональная ориентация учащихся; проблемы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки учителей технологии и предпринимательства. Факультет включается в научное сотрудничество с Институтом содержания и методов обучения Российской академии образования (г. Москва). Под руководством Г.А. Молевой разработаны и изданы в издательстве «Дрофа» Программа основного общего образования по образовательной области «Технология» («Технический труд» для 5 – 9-х классов), учебники для школьников (для 5 – 9-х классов) и методические пособия для учителя (для 5, 6, 7, 8-х классов) с грифом Министерства образования и науки Российской Федерации; тетради для проектов (для 5 – 9-х классов) для общеобразовательных учреждений РФ.

Кафедрой технического творчества начинает руководить кандидат технических наук, доцент А.Х. Раздобреев. Кафедра выполняет научно-исследовательские работы по хозяйственным договорам с предприятиями г. Владимира и области. В рамках университетских грантов выполняется работа по созданию базы данных программ дополнительного образования для учебных заведений Владимирской области, ведется работа по созданию бизнес-инкубатора на технико-экономическом факультете.

2007 год. Деканом факультета становится кандидат физико-математических наук, доцент В.А. Игонин.

2008 год. На факультете открыты новые специальности: «Управление качеством», «Математические методы в экономике», «Реклама».

2011 год. В связи с реорганизацией вузов (ВлГУ и ВлГУ) технико-экономический факультет вошел в состав Педагогического института с двумя кафедрами: теории и методики технологического образования (зав. кафедрой – к.п.н., доцент Г.А. Молева) и технико-технологических дисциплин (зав. кафедрой – к.т.н., доцент Л.Н. Шарыгин).

В хронологии событий, новаций очень трудно отразить и тем более оценить личностный и профессиональный рост, вклад каждого преподавателя, сотрудника и студента в развитие технико-экономического факультета.

В настоящее время на факультете работают высококвалифицированные преподаватели. Среди них 5 докторов и 25 кандидатов наук. В их числе заслуженные работники высшей школы, заслуженные изобретатели России, действительные члены и члены-корреспонденты отраслевых академий.

Сегодня на кафедре теории и методики технологического образования под руководством профессора Г.А. Молевой продолжает работу научная лаборатория «Система профессионально-педагогической подготовки учителя технологии и предпринимательства в условиях непрерывного образования», в состав которой входят преподаватели факультета и учителя технологии общеобразовательных школ города Владимира и области. Основные направления деятельности кафедры:

1. Технологическая подготовка школьников (опыт, проблемы и перспективы):

- Инновации в технологическом образовании.

- Региональные особенности технологического образования учащихся общеобразовательных учреждений.

- Учебно-методическое обеспечение технологической подготовки учащихся.

- Использование информационных технологий в технологической подготовке школьников.

- Технологическая подготовка школьников в условиях профильного обучения.

- Активизация учебной, практической деятельности учащихся в процессе обучения технологии.

- Интеграционные процессы в технологической подготовке школьников.

2. Теория и практика подготовки учителей технологии и предпринимательства:

- Инновационные технологии в профессиональной подготовке учителей технологии.

- Профессионально-педагогическое самообразование учителя технологии и предпринимательства.

- Формирование профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства.

- Информационные технологии в высшем профессиональном образовании учителей технологии.

- Совершенствование системы самостоятельной работы студентов.

- Исследовательская деятельность учителя технологии.

- Психологические основы подготовки студентов к проектированию урока технологии.

В рамках научно-практической лаборатории «Теория и практика технологического обучения школьников

и подготовка учителя технологии» решаются проблемы технологического образования учащейся молодежи: профильное технологическое обучение; формирование готовности к профессиональному самоопределению учащихся; проектирование учебных программных средств для активизации проектной деятельности школьников; проблемы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки учителей технологии и предпринимательства; научно-методическое обеспечение учителей технологии и предпринимательства. На базе лаборатории разработана концепция технологического образования школьников для общеобразовательных учреждений России. Она апробирована и внедрена в учебный процесс по предмету «технология» (направление «Технический труд») в общеобразовательных школах № 2, 8, 25, 29, 31, 32, 33, 36 г. Владимира, Рукавской средней школе Владимирской области, средней школе № 5 г. Вязники и других общеобразовательных учреждениях Владимирского региона. Опубликованы монографии, а также научные статьи в журналах «Школа и производство», «Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета» и в других сборниках научных трудов, в материалах международных и региональных конференций. Изданы учебники для 5 – 9-х классов общеобразовательных учреждений России, методические пособия для учителей технологии, тетради для проектов (для 5 – 9-х классов).

Традицией кафедры является проведение совместно с ГИМЦ г. Владимира научно-практической конференции (с международным участием) по проблемам современного технологического образования. По её итогам из-

даются сборники научно-методических материалов.

Продолжается исследовательская работа по проблеме «Профильное обучение и профессиональная подготовка учащихся» на основе индивидуального учебного плана в условиях сельской школы, на базе Чамеровской общеобразовательной школы Судогодского района Владимирской области.

Кафедра не только организывает выставки технического творчества преподавателей и студентов, которые успешно проходят в рамках дней науки университета, но и под руководством доцента Е.П. Бугровой, доцента М.В. Куниной, старшего преподавателя С.Н. Уварова участвует во Всероссийской выставке научно-технического творчества молодежи. По ее результатам студенты неоднократно были награждены дипломами.

С первого курса студенты привлекаются к научно-исследовательской работе, результаты которой апробируются на ежегодных студенческих научных конференциях, публикуются в сборниках студенческих научных статей, отражаются в отчетах по педагогическим практикам, курсовых и выпускных квалификационных работах. Дипломные работы в основном выполняются по заказам общеобразовательных школ.

На кафедре технико-технологических дисциплин научные исследования ведутся под руководством профессора Л.Н. Шарыгина, доцента к.т.н. Ю.Е. Драгана, доцента А.Н. Гавазы по следующим направлениям:

- разработка электронно-механических преобразователей средств измерений и элементов систем топливоподачи дизелей;

- программа «Старт»: «Электронноуправляемая насос-форсунка» (проект № 155217).

При кафедре работает малое предприятие ООО «Наука и бизнес», которое реализует гранты по системам топливоподачи дизелей. Получен ряд патентов на изобретения. На Международной выставке в Женеве (апрель 2012 г.) насос-форсунка кафедры ТТД (авторы: Л.Н. Шарыгин, А.Н. Гаваза) получила диплом и серебряную медаль среди более 700 фирм-участников.

Результаты научной и учебно-методической деятельности преподавателей кафедры отражаются в научных статьях, публикациях методических разработок, монографиях и учебниках. Так, в 2013 г. издан учебник «Проектирование конкурентоспособных технических изделий» (автор – проф. Л.Н. Шарыгин).

Под руководством профессора Л.Н. Шарыгина на кафедре работает студенческое конструкторское бюро «Хронос». Основные направления деятельности:

- модернизация учебно-лабораторной базы кафедры ТТД;
- разработка средств измерений и испытаний;
- энергоэффективность объектов.

Студентами выполнены оригинальные разработки, которые защищены патентами на изобретения:

- Устройство для опечатывания дверей.
- Устройство для измерения моментов инерции тел.
- Оконный блок.
- Автономная система пожарной сигнализации.
- Теплосчетчик для систем горячего водоснабжения.
- Насос-форсунка.

- Устройство для ускоренных испытаний материалов на усталость.

- Стиральная машина.

- Устройство для измерения крутящего момента.

- Установка для усталостных испытаний деталей на остаточный ресурс.

- Дымовой пожарный извещатель.

- Индивидуальное жилое здание.

- Устройство для взвешивания массы в невесомости.

Студенты, входящие в состав СКБ, участвуют в различных всероссийских и международных научно-практических конференциях, в конкурсах и выставках регионального и всероссийского уровня. Получают патенты на изобретения, разрабатывают и изготавливают новые лабораторные установки.

В настоящее время факультет реализует основные образовательные программы по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» (профили «Технология» и «Экономическое образование») по очной и заочной формам обучения, а также по специальности 050502 «Технология и предпринимательство» с дополнительной специализацией «Прикладная экономика». Основные образовательные программы направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов в области технологического и экономического образования, способных к самостоятельной и творческой деятельности в области технологической и экономической подготовки учащихся в общеобразовательных учреждениях. Диплом бакалавра является основанием для продолжения образования в магистратуре по педагогическому и экономическому направлениям.

В 2012 году факультет открыл набор по направлению 051000.62 «Профессиональное обучение (автомобильный транспорт, технологии

быта и услуг)». С 2013 года на факультете обучаются студенты по направлению 051000.62 «Профессиональное обучение (машиностроение)». Бакалавры профессионального обучения осваивают практико-ориентированную часть образовательных программ в учреждениях начального и среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования, в учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов, в службе занятости населения.

С 2013 года в соответствии с ФГОС третьего поколения осуществляется подготовка магистров по направлению 050100.68 «Педагогическое образование» по образовательной программе «Технологическое образование» (руководитель магистерской программы – зав. кафедрой теории и методики технологического образования, к.п.н., профессор Г.А. Молева). Магистерская программа предназначена для бакалавров, освоивших образовательную программу по профилям «Технология», «Экономическое образование», а также лиц, имеющих высшее профессиональное образование и сдавших экзамены по дисциплинам, предусмотренным государственным образовательным стандартом подготовки бакалавра по данному направлению. Программа нацелена на подготовку магистра, обладающего готовностью к исследованию проблем технологического образования, способного решать задачи научно-методического обеспечения и сопровождения образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях. Выпускник, успешно завершивший обучение по данной образовательной программе, может продолжить образование в аспирантуре по

следующим направлениям: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (технология); 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Воспитательная работа на факультете направлена на развитие личности студента. В результате творческого сотрудничества преподавателей и студентов рождаются яркие проекты, которые реализуются в учебно-воспитательном процессе факультета, университета и общественной жизни города и области. Примером является социально значимый проект «Островок заботы». Факультет участвует в жизни центра реабилитации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, оказывая им всестороннюю помощь и поддержку.

Факультет создает условия для проявления разнообразных талантов студентов. Они принимают участие в конкурсах КВН, «Студент года», «Студенческая осень», «Золотой дождь», «Танцуй, пока молодой» и др. Команда факультета является неоднократным победителем ежегодного фестиваля «Студенческая весна». Спортивная студенческая команда занимает призовые места в спартакиаде университета.

Выпускники технико-экономического факультета обладают фундаментальными знаниями и специальными умениями в области психолого-педагогических, социально-гуманитарных, экономических и технических наук. Сфера профессиональной деятельности выпускников – общеобразовательные школы и лицеи, учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, методические кабинеты, учреждения дополнительного образования, предприятия,

связанные с технологией обработки материалов, бизнесом, государственной службой.

Опыт и достижения прошлого и настоящего позволили осмыслить и сформулировать миссию технико-экономического факультета, которая заключается в создании единой научно-образовательной среды для подготовки высококвалифицированных педагогов-исследователей для решения актуальных проблем общего среднего, среднего профессионального, высшего и послевузовского технологического и экономического образования, обладающих необходимым комплексом общекультурных и профессиональных компетенций, имеющих активную жизненную позицию, способных к эффективной работе на мировом уровне, готовых к постоянному личностному и профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, что обеспечивает высокую конкурентоспособность в сфере профессионально-педагогической деятельности.

Реализация миссии нам видится в следующих направлениях:

- всестороннее использование и обогащение накопленного опыта и традиций 35-летней истории факультета;
- интеграция образовательного процесса, научно-исследовательской, инновационной и международной деятельности;
- организация новых форм обучения;
- разработка и совершенствование активных и интерактивных методов обучения;
- создание и развитие системы довузовской подготовки, формирующей арсенал абитуриентов, ориентированных на факультет;

- развитие внутрироссийской и международной мобильности студентов;
- развитие взаимоотношений с потенциальными работодателями;
- развитие системы дополнительного образования;
- постоянное совершенствование действующих и разработка новых актуальных образовательных программ.

В своей работе мы опираемся на преимущества и возможности факультета.

Преимущества факультета:

- богатейший опыт научной, педагогической и методической работы;
- научный потенциал: кафедра теории и методики технологического образования (1 профессор, 8 доцентов); кафедра технико-технологических дисциплин (2 профессора, 8 доцентов, в том числе имеющие звания «Заслуженный машиностроитель» и «Изобретатель СССР»);
- непрерывное развитие и реализация нескольких научных направлений в рамках научно-практической лаборатории по проблемам технологического образования кафедры теории и методики технологического образования «Система профессионально-педагогической подготовки учителя технологии и предпринимательства в условиях непрерывного образования» и ведущей научной школы кафедры ТТД «Разработка электронно-механических преобразователей средств измерений и элементов систем топливopодачи дизелей»;
- НИРС: студенческое конструкторское бюро «Хронос»;
- результативное участие преподавателей и студентов в конкурсах на получение патентов на изобретения и грантов, в научно-практических конференциях международного уровня, в выставках технического творчества.

- развивающаяся материально-техническая база, в том числе совместными усилиями преподавателей и студентов, богатая библиотека;

- успешное участие в реализации долгосрочного социально значимого проекта «Островок заботы»;

- дружный непрерывно саморазвивающийся педагогический коллектив преподавателей, сотрудников и студентов.

Возможности факультета:

- предполагаемый рост высококвалифицированного кадрового состава в связи с окончанием обучения в аспирантуре выпускников факультета;

- расширение спектра образовательных услуг на хозрасчетных условиях;

- активизация работы на получение грантов;

- расширение новых связей с ведущими вузами страны и ближнего зарубежья;

- расширение базы трудоустройства выпускников в связи с внедрением новых образовательных программ.

Технико-экономический факультет более чем за три десятка лет своей истории накопил богатый опыт научной, научно- и учебно-методической, воспитательной и международной деятельности. Факультет по праву гордится своими преподавателями и сотрудниками, большинство из которых связали с ним свою научную и профессиональную карьеру. Своим высоким профессионализмом и деятельностью они развивали не только традиции высшей школы, но и создавали атмосферу гуманности, коллективизма и психологического комфорта, которыми всегда отличался технико-экономический факультет. Сегодня факультет занят разработкой и реализацией новых творческих идей и смелых планов. Мы всегда рады встрече с выпускниками и ждем своих абитуриентов.

Жизнь продолжается ...

S. V. Yudakova

**THE 35th ANNIVERSARY IS THE DAYBREAK OF LIFE!
(TOWARDS THE FACULTY OF TECHNICS
AND ECONOMICS ANNIVERSARY)**

The Faculty of Technics and Economics of the Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs is 35 years old in 2014. The article deals with the faculty history, principal directions, operating results and objectives of its departments activities.

Key words: *The Faculty of Technics and Economics history, Department of Theory and Methods of Technological Education, Department of Technics and Technology, mission of the faculty.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.2

М. Р. Ершова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В РОССИИ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА В АСПЕКТЕ КРОССКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

В статье исследуются педагогические взгляды выдающихся деятелей России середины XIX – начала XX века в аспекте кросскультурного диалога. Рассматривается отношение к интеграции западно-европейской педагогики в России. Выявляются неоднозначные подходы к процессу кросскультурного диалога и его значение в развитии отечественной педагогики рассматриваемого периода.

Ключевые слова: педагогика, кросскультурный диалог, национальное воспитание, европейское образование, заимствование, новая школа.

Становление отечественной педагогики неразрывно связано с именами многих видных деятелей России середины XIX – начала XX века, посвятивших свою жизнь поиску новых путей в деле воспитания и просвещения. Это неоценимый вклад К.Д. Ушинского как первого педагога-теоретика, экспериментальные частные школы С.А. Рачинского, Л.Н. Толстого, settlement С.Т. Шацкого. Это философско-педагогические взгляды в трудах А.С. Хомякова, И.В. Киреевского, В.Ф. Одоевского, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.М. Бехтерева, П.П. Блонского и других выдающихся ученых, педагогов России середины XIX – начала XX века. Каждый из них радел за Россию, ее будущее, которое зависело от того, какое поколение придет на смену, какое общество сложится после великих потрясений.

Особый интерес представляют для нас их взгляды на европейскую культуру, образование, т.е. каким образом происходил кросскультурный диалог. В современных научных изысканиях в области философии, культурологии, педагогики, искусствоведения и других гуманитарных наук, касающихся проблем интеграции в культурном пространстве, кросскультурный диалог нередко становится объектом исследования. «Кросскультурный» означает «относящийся к разным культурам». Кросскультурные исследования являются относительно молодой областью развития философско-культурологических дисциплин, поэтому изучение и анализ данной проблемной области представляется весьма значимым и перспективным для развития современного гуманитарного знания. Этот вопрос актуален и в современном обществе, где происходит интенсивная интеграция западной культуры, обра-

зования как в России, так и во всем мировом пространстве.

Исторический период середины XIX – начала XX века является особым, переломным в истории России. Происходит необычайный расцвет всех видов искусств, науки, в том числе философии, психологии, педагогики. Объяснений этому явлению, конечно, много, но один из важнейших факторов – острая необходимость в создании своей российской национальной школы, отвечающей всем запросам общества, учитывающей самобытность, особость жизненного уклада народа. Стремление преодолеть сословность в образовании, сделать его доступным для всех стала одной из важнейших задач, стоящих перед обществом. Актуализируются идеи гуманизма, свободы, сотрудничества в образовании, внимание к личности ребенка выявляет индивидуальный подход в воспитании. К началу XX века педагогика в России выходит на новые рубежи.

Огромное влияние на отечественную и зарубежную философско-педагогическую мысль оказала деятельность Л.Н. Толстого – великого писателя, философа, педагога-теоретика, учителя. Л.Н. Толстой доказал неэффективность образования, построенного на насильственной передаче знаний, разработал теоретические и практические основы свободного обучения и воспитания, а также создал свою *теорию гуманистического воспитания*, в основе которой – учение о непрерывном нравственном самосовершенствовании человека в течение всей его жизни.

Лев Николаевич Толстой раньше Дж. Дьюи стал отстаивать свободу, независимость ребенка, самоценность его учебных и социальных интересов

и, так же как Дьюи, признавал только то образование, которое опирается на собственный опыт ученика и исходит из реальной жизни, а не готовит его только к будущей. Путешествуя по странам Европы с целью изучения состояния школ, подходов к воспитанию и обучению, Л.Н. Толстой, удрученный увиденным, понял необходимость скорейшего развития своей отечественной педагогики, разработки подходов и методов, приемлемых для русского народа. Особое неприятие вызывало у него применение телесных наказаний к детям, палочная дисциплина, зубрежка. Так, после посещения народной школы города Киссена, он пишет в своем дневнике: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети» [2, с. 20]. Не менее печальную картину писатель наблюдал в одном из французских приютов: «Четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны богу и своим благодетелям...» [2, с. 27 – 28]. В английских школах все внимание было направлено на то, чтобы воспитывать детей в духе религиозности и послушания старшим и хозяевам. Знания дети приобретали дома или на улице, но только не в школе.

Лев Николаевич был твердо убежден, что Россия не должна подражать Западу и должна отказаться от обучения и воспитания, подавляющего личность ребенка. Цель воспитания и образования, по убеждению Л.Н. Толстого, – способствовать развитию наибольшей гармонии качеств, которые ребенок несет в себе. Создавая свою школу в

Ясной Поляне, Л.Н. Толстой приложил все усилия для того, чтобы показать, как можно в атмосфере душевного тепла, взаимопонимания, любви к детям, организовать процесс воспитания и обучения.

Не менее значительный вклад в развитие отечественной теории педагогики внес Петр Федорович Каптерев – теоретик воспитания и обучения мирового уровня, крупнейший российский педагог, историк образования и отечественной педагогической мысли. Его труды по истории педагогики как зарубежной, так и отечественной, сыграли немаловажную роль в разработке новых подходов к воспитанию и образованию, выходу на новый уровень понимания не только того, чему учить и что воспитывать, но и как учить и как воспитывать. Отношение к педагогическим заимствованиям у европейцев, особенно у немцев, П.Ф. Каптерев ярко обозначил в своем научном труде «История русской педагогики». Осуждая бездумное хватание немецких методов, которые выглядели порой нелепо в русской школе, он тем не менее отдает должное западной педагогике, послужившей стимулом для развития своей, отечественной науки.

Так, сравнивая старую школу с современной, ученый пишет: «Старинное продолжительное и бестолковое ученье грамоте, счету, письму исчезло и заменилось толковым и быстрым; прежняя суровая дисциплина потеряла свою прежнюю суровость и сделалась сравнительно мягкой; даже средняя школа, наименее поддавшаяся новшества, и та испытала на себе благотворное влияние увлечения немецкой педагогией. Следовательно, последняя, как ни как, но сослужила хорошую службу русской педагогии, рус-

скому просвещению, в настоящее время мы пожинаем более или менее зрелые плоды осмеянного движения шестидесятых годов, а потому и относиться к этому движению лишь с отрицательной стороны не имеем никакого права. Русская пословица говорит: «Не плюй в колодезь, пригодится водицы напиться». Но не следует плевать и в тот колодезь, из которого мы уже попили воды» [3, с. 419]. Анализируя деятельность как отечественных, так и зарубежных ярких педагогов-просветителей, Каптерев в каждом из них подчеркивает то, что, несомненно, принесло пользу русской педагогике. По его убеждению, взаимодействие русской и немецкой школ продвинуло первую на новый, более передовой уровень.

Заслуга П.Ф. Каптерева в развитии педагогической мысли состоит прежде всего в том, что он в полном виде, целостно охватил педагогическое знание, включая физиологический, психологический, философский, исторический и собственно педагогический аспекты. Каптерев ввел новое емкое понятие – «педагогический процесс», что позволило более глубоко разрабатывать педагогические проблемы. Под педагогическим процессом он понимал единство биологического (природного, генетического) и социального (культурного, общественного) в процессе развития ребенка, что по сути дела явилось продолжением антропологического направления в русской педагогике, начало которому было положено еще К.Д. Ушинским.

Школьные реформы конца XIX – начала XX века не только опирались на различные педагогические концепции, но и сами давали стимул к развитию многочисленных теоретических

исканий. Реформаторская педагогика, несомненно, способствовала обогащению теории и совершенствованию практики воспитания, образования и обучения. Так называемое экспериментальное, самое мощное в реформаторской педагогике течение стимулировало развитие дидактики, способствовало продвижению вперед в вопросах изучения ребенка. Трудовой принцип, выдвинутый реформаторской педагогикой, оказал сильнейшее влияние на развитие школы всех европейских стран, в том числе и в России. В 1920 – 1930-е годы прогрессивные «трудовые школы» начали свое дальнейшее теоретическое развитие и практическое применение в советской системе образования (педагогические идеи С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, Н.К. Крупской).

Один из ярких русских педагогов-экспериментаторов Станислав Теофилович Шацкий внес много нового в создание и распространение идей социальной педагогики. Созданные им образцы педагогической работы активно усваивались и становились достоянием трудовой школы. Главную задачу школы он видел в приобщении ребенка к культурным достижениям человечества. Образование, по его утверждению, должно быть направлено на формирование человека, способного самосовершенствоваться, рационально заниматься трудовой, умственной и эстетической деятельностью, кооперировать свои усилия для достижения цели.

Благодаря настойчивости Шацкого и его друзей в 1908 году создается новое общество «Детский труд и отдых», фактически продолжающее и развивающее традиции «Сетлемента». В 1911 году в рамках общества откры-

вается детская летняя колония «Бодрая жизнь». Здесь С.Т. Шацкий вместе с сотрудниками в опытной работе проверяет идеи связи трудовой, эстетической и умственной деятельности, взаимоотношений воспитателей и воспитанников, динамики развития детского сообщества. Представленные в форме монографического исследования результаты работы в колонии «Бодрая жизнь» получили высокую оценку и международное признание. Глубокое знакомство со школами Западной Европы в 1912 – 1914-е годы позволило Шацкому сделать вывод о том, что созданные им и его коллегами в Москве колония и клуб не уступают лучшим иностранным учебным заведениям.

Значительную роль в формировании педагогического мировоззрения Шацкого сыграл Джон Дьюи. В работах американского педагога Шацкий выделял демократизм, стремление внести в традиционный уклад новые элементы. В своем предисловии к книге Д. Дьюи «Школа и общество» Шацкий подчеркнул роль философа и педагога в разработке методологических основ педагогической науки, в привнесении в нее деятельного начала. Дьюи, познакомившись с воспитательной системой Шацкого, заявил, что первая опытная станция – уникальное в мире учреждение, способное решать принципиально новые для педагогической науки задачи.

С.Т. Шацкий выступал против широко распространенных в его время идей о первичности биологических источников развития ребенка и утверждал, что главным детерминирующим фактором поведения является «социальная наследственность», под которой он понимал нормы, традиции,

обычаи, передаваемые из поколения в поколение. «Мы не должны рассматривать ребенка самого по себе, как педологический аппарат, а должны смотреть на него как на носителя тех влияний, которые на нем обнаружились как идущие от окружающей среды» [5, с. 284]. Такой подход был новаторским в 1920-е годы, и во многом он предопределил прорыв ученого в решении проблемы.

Созданная С.Т. Шацким школа принципиально отличалась от зарубежных и была оригинальна по замыслу и исполнению. Это хорошо понимали сам создатель и его современники. «Идею трудовой школы мы понимаем существенно различным образом от всех идей, которые доньше распространены за границей. Мы говорим о трудовой школе не только как о школе умственного труда, не только как о школе, которая применяет физический труд как метод преподавания, которая вводит у себя мастерские разнообразного ручного труда, а как о трудовой школе, которая должна изучать трудовую деятельность людей» [5, с. 11 – 12]. Концепция С.Т. Шацкого об использовании социализирующих факторов в учебно-воспитательном процессе была новой и оригинальной не только для России. Знакомившиеся с его работой иностранные педагоги отмечали инновационность, принципиальную новизну целей и задач.

Дальнейшее развитие идей трудовой школы, разработка программ, ее внедрение в практику, стал осуществлять другой выдающийся педагог, психолог, философ – Павел Петрович Блонский. С его именем связаны первые попытки перестройки педагогики и психологии на основе марксистско-

ленинской философии, а также первые этапы строительства советской школы. Являясь сторонником новой советской власти, Блонский тем не менее обращался в своей работе к накопленному опыту и прогрессивным взглядам своих предшественников (К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского и других). Идеи П.П. Блонского о психическом развитии ребенка по сравнению с господствовавшими тогда взглядами буржуазных ученых в Западной Европе и США (А. Гезелл, З. Фрейд, В. Штерн, К. Коффка, Э. Фромм и др.) в большей степени удовлетворяли требованиям современной науки. Они находят подтверждение и в дальнейших исследованиях советских психологов. Размышляя о русской школе, о национальном воспитании, П.П. Блонский пишет: «Чем больше демократизма, общественного и бытового, тем большим единством проникается жизнь народа и культура его, тем крепче его национальная связь и тем более органической является его школа» [7, с. 8].

Идея создания новой – трудовой, политехнической школы в России стала практическим воплощением многих научных изысканий П.П. Блонского. Решение этого вопроса заставляло его изучать постановку школьного дела в ряде стран Западной Европы и США. Итогом такого изучения явилась его брошюра «Как организована школа в Западной Европе и Америке?», написанная в 1917 году. В ней содержатся критические замечания о немецкой и французской школах. В немецкой школе, по словам автора, царят педагогика внушения, культ кайзера и армии и ранняя профессионализация ученика. Во французской школе еще

до сих пор веет дух Наполеона I. В основе обучения в ней лежат «предписания католической церкви, верность императору и установленный им порядок». В скандинавских странах Блонский отмечал хорошо организованный труд, в английских – стремление научить ученика самостоятельно работать, а в американских – то и другое. «Мысль обращается к Западной Европе, – писал П.П. Блонский. – Четыре лозунга громче всего несутся оттуда: школа единая, школа общественная, школа трудовая, школа самостоятельности учителя и ученика. Мы вслушиваемся в эти слова, и они нас прельщают». «Но мы, – заявлял он далее, – должны быть все же осторожными: в этих словах порой звучат фальшивые нотки» [6, с. 3]. Последнее относится в первую очередь к пониманию единой школы. Под единой школой П.П. Блонский понимал бесплатную школу как для имущих, так и для неимущих. В Западной Европе и Америке такой единой школы не существовало. Там были две школы: одна – для буржуазии, другая – для трудящихся масс. Для последних, по его мнению, предназначаются «рабочие школы», которые стоят далеко от человеческой культуры. Блонский называл их «фабриками послушной и доброкачественной рабочей силы». Американская школа, говорил он, не имеет ничего общего с социалистическими идеалами: она находится во власти деспотизма, капитала: «В Америке школа – могучее средство «американизации», превращения пестрой массы населения в янки» [1, с. 154]. П.П. Блонский

категорически выступал против копирования неудачного, явно устарелого. Он призывал: «Да сгинет американская заваль, абсолютно не соответствующая русской, особенно сельской действительности» [1, с. 156].

Свое понимание новой школы он высказал и в ряде работ, написанных в первые годы Советской власти. Особое место среди них занимает его книга «Трудовая школа», получившая высокую оценку Н.К. Крупской и принесшая ему всемирную известность как первая попытка создания новой педагогики. В «Трудовой школе» П.П. Блонский основательно критикует ремесленную школу Г. Кершенштейнера и иллюстративную школу А. Лая. Эта критика была весьма своевременной и необходимой. Она предостерегала передовое учительство от механических заимствований и перенесения в практику обучения и воспитания различных форм и методов из буржуазных и мелкобуржуазных педагогических теорий Западной Европы и США.

П.П. Блонский так пишет о новой школе: «Не профессиональная школа, специализирующая подростка в определенной фиксирующей профессии, но политехническая школа, дающая всестороннее образование, является современной школой. И такая школа гарантирует своим воспитанникам в качестве конечного результата равное приобщение к миру современной культуры» [1, с. 226 – 227]. По его убеждению, только индустриально-политехническая школа может быть действительно единой школой, формирующей материалистическое мировоззрение и подготавливающей учащихся к трудовой жизни.

Исследование философско-педагогических взглядов и практического опыта видных деятелей России середины XIX – начала XX века дает нам право сделать вывод о том, что отечественная педагогика за столь небольшой исторический период получила мощное развитие и мировое признание. В борьбе противоречивых взглядов на воспитание и образование зарождалась новая русская школа. Слепое подражание европейским подходам, зачастую не совпадающим с русской ментальностью, вытеснялось в пользу создания своих отечественных

методик, обращенных к народу. Западные образцы системы воспитания и образования, особенно немецкого и французского, их научная основа, несомненно, сыграли важную роль в России, которая отставала от Европы по этим позициям, и многие технологии, пришедшие из этих стран, утвердились в России надолго. Тесное взаимодействие двух великих культур, западной и русской, повлекло за собой стремительное развитие научных педагогических знаний и понимание дальнейших путей развития русской педагогики.

Литература

1. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 696 с.
2. Вейкшан В. А. Л.Н. Толстой о воспитании и обучении. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953. 144 с.
3. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е. Петроград, 1915. 746 с.
4. Корнетов Г. Б. История педагогики : монография. М. : АСОУ, 2013. 460 с.
5. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1964. Т. 3. 492 с.
6. Блонский П. П. Накануне новой школы // Народное просвещение. 1917. № 5 – 6. С. 2 – 13.
7. Блонский П. П. О национальном воспитании // Вестник просвещения. 1915. № 4. 40 с.

M. R. Ershova

PEDAGOGICAL IDEAS AND EDUCATIONAL PRACTICE IN RUSSIA IN THE MIDDLE OF XIXth – EARLY XXth CENTUR IN THE ASPECT OF CROSS-CULTURAL DIALOGUE

The article examines the pedagogical views of prominent figures of Russia in the middle of XIX TH-early XX TH century in the aspect of cross-cultural dialogue. The attitude to the integration of Western European pedagogy in Russia is dealt with. Ambiguous approaches to the process of cross-cultural dialogue and its importance in the development of national pedagogy of the reviewed period are revealed.

Key words: *pedagogy, cross-cultural dialogue, national education, European education, borrowing, new school.*

ГОДЫ УЧЕБЫ ДЖОНА ДЬЮИ В ШКОЛЕ И УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена образованию Джона Дьюи (1859 – 1952) – величайшего реформатора американского образования и одного из величайших философов и педагогов XX века. Годы обучения в Окружной школе Берлингтона, а также учеба в университетах Вермонта и Джона Хопкинса оказались в центре внимания автора. Статья основана на архивных материалах Библиотеки Регенштайн Чикагского университета.

Ключевые слова: образование Джона Дьюи, школьные годы, учеба в университете Вермонта, учеба в университете Джона Хопкинса, философия образования Джона Дьюи, самосовершенствование, образование как реконструкция опыта.

Для исследователей многогранного научного творчества Дьюи (1859 – 1952) большой интерес представляет аспект его собственного образования, а также формирования профессиональной карьеры выдающегося учёного XX века. Это поможет лучше разобраться в педагогическом поиске крупнейшего реформатора XX века. Особого внимания, на наш взгляд, требует изучение школы, в которой учился Джон Дьюи, а также его последующая учеба в университете. Ведь именно личный опыт Дьюи во многом служил важным фактором в стремлении реформировать американскую школу в новом ключе.

Дьюи родился в Берлингтоне, штат Вермонт. В этом очень живописном городке, расположенном на озере Чэмплейн (Champlain), прошло его детство. Однако в 60-е годы XIX века, когда для Джона Дьюи настала пора сесть за школьную парту, школы в этом городе были страшно переполнены и совершенно не соответствовали запросам горожан. Берлингтон в этот период очень быстро превращался из

маленького городка в крупный город, а школы не отличались ни хорошей организацией, ни эффективной системой обучения. Университет в Вермонте, основанный в 1791 году, был пятым из старейших колледжей Новой Англии. Во времена юного Дьюи он считался выдающимся центром учения, особенно в области философии. По уровню содержания и преподавания философской дисциплины он мог соревноваться и даже опережать все четыре колледжа Новой Англии, предназначенных для обучения только представителей мужского пола: Гарвард, Йель, Браун и Дартмут.

Следует признать, что именно университет Вермонта обеспечил Берлингтону приток элиты: протестантского, конгрегационного, свободолюбивого, образованного класса, который поглотил наиболее образованных членов верхушки господствующего правящего бизнеса. Именно здесь обосновались многие богатые люди, которые и составили костяк культурного общества, позволившего городу богатеть с точки зрения соци-

альной привлекательности. Войти в такое общество помогали интеллект, добродетель и хорошие манеры вне зависимости от положения или рода занятий.

Изучение оригинальных работ американских авторов, в том числе и биографических материалов о Дьюи, позволяет утверждать, что вхождение Джона Дьюи в университетское сообщество было уверенным и естественным. Некоторые родственники по материнской линии Джона занимали высокие школьные посты, его отец был хорошо знаком со многими администраторами. Для родителей Дьюи выбор школы для своих детей был достаточно важен. Однако, как позднее заявлял сам Дьюи, школы Берлингтона не могли обеспечить хорошую для колледжа подготовку.

В сентябре 1867 года Дьюи поступил в Окружную (District) школу № 3, которая находилась совсем недалеко от его дома. В тот период школа, да и сама территория, где жила семья Дьюи, считались главным образом франко-канадскими, поэтому далеко не все студенты говорили по-английски. В момент поступления Дьюи в эту школу в ней ещё не было отдельных возрастных классов. В то время в Берлингтоне каждый местный район контролировал свои школы, все классы были страшно переполнены. Класс, в который попал Джон, состоял из пятидесяти четырёх учащихся в возрасте от семи до девятнадцати лет. Уровень подготовки учителей также оставлял желать лучшего, стандарты обучения были низкого уровня, а здания после стольких лет эксплуатации и полного отсутствия ремонта просто рушились на глазах. Обучение состояло из «едва произносимых, а порой и неверно

произносимых слов, безжизненного, монотонного проговаривания слогов, (скорее) чем разумного, оценочного, благоприятного опыта мышления» [1]. К счастью, к 1868 году в школах произошла серьёзная реорганизация, классы разделили по возрастному признаку, преподавательский состав был существенно пополнен новыми кадрами. И хотя обучение всё же было очень слабым, по крайней мере разделение на предметы учебного плана, такие как чтение, письмо, риторика, география, и спеллинг гарантировали Дьюи вхождение в так называемые основы. Очень рано он уже сумел заявить о своих способностях. Особенно хорошо ему удавалось чтение, однако заучивание наизусть он не любил, хотя в ту пору приходилось это делать довольно часто.

Пять лет Джон провёл в стенах грамматической школы, переходя из класса в класс, пока не закончил её. Хотя хронологически всё шло по плану, тем не менее вне семьи Джон сумел приобрести очень мало друзей. Все замечали, что в отличие от своих братьев Дэвиса и Чарльза, которые были очень дружелюбны и коммуникабельны, Джон отличался застенчивостью и вёл себя довольно отчуждённо. Видимо, именно скромность и мешала Джону демонстрировать свои возможности в рецитации. Позднее Дьюи будет критиковать традиционную школу за то, что она лишь упражняла учеников в механическом заучивании, не давала простора мысли и творчеству.

Осенью 1872 года Джон стал посещать старую среднюю школу на стыке улиц Колледжа и Уилард: «плохая конструкция, которую вскоре признали непригодной и заменили новым зданием школы». Дьюи вспоминал об

этой школе не столь часто, но ему совершенно не нравился жёсткий порядок, напоминающий ему строгие уставы его матери Люсины в домашнем окружении, от которого ему так хотелось сбежать. В школе ему не удалось найти свободы. И хотя новая школа была лучше старой, все же преподавание в ней, как он вспоминал, было очень жалким и отсталым. Учителя просто перешли в новое здание и продолжали заниматься тем, что на словах называли образованием, но на самом деле это не совсем соответствовало смыслу этого понятия.

Дьюи вспоминал директоров старой школы – Мессерс (Messers), Батли (Bartley) и Холси (Halsey). Холси был специалистом по английской грамматике. Школьники часто ассоциировали его с фразой «А на этот счет имеется правило». Мистер Френч был автором арифметических учебников, полных задач на проценты. Иногда сами учителя не были уверены в том, какой ответ следует признать верным.

По мнению Дьюи, средняя школа была рассчитана на продолжение изучения основных предметов начальной школы – чтения, композиции и арифметики, хотя и на более сложном уровне, но в очень педантичном ключе. Дьюи всё это очень быстро наскучило, но желание узнавать что-то новое всегда было присуще будущему реформатору школьного дела. Поэтому он всячески расширял свои образовательные возможности. Дьюи был ненасытным читателем на протяжении всей жизни. К тому моменту, как он поступил в колледж, он уже достаточно развил своё умение писать сочинение, поэтому писал легко, грамотно и продуктивно, причем очень естественно и непринужденно. Он мыслил

с математической точностью, и в конечном счёте написал философскую работу по арифметике. Хотя он хорошо учился в школе, учеба ему не нравилась. Этот факт, видимо, очень повлиял на желание Дьюи впоследствии создать свою экспериментальную школу на принципиально иных началах. Вторая супруга Дьюи Роберта заметила, что интерес Дьюи к образованию можно объяснить прежде всего тем, что он имел печальный опыт как в стенах грамматической, так и средней школы. Дьюи рассказывал своему другу Перлу Веберу (Perl Weber) о том, что однажды в Вермонте он видел, как учитель измывался над одним учеником, причём настолько жестоко избил его, что тот уже не смог прийти в нормальное состояние. Вот что Дьюи поведал в письме: «Возможно, вам будет интересно с точки зрения педагогики знать, что мне удалось встретить учительницу, которая практически каждый день избивала ученика линейкой по руке и иногда сыromятной плетью по телу. Однажды она и несколько мальчиков постарше подловили прогульщика на улице, и она задала ему такую трёпку, что изуродовала его на всю оставшуюся жизнь» [1].

Безусловно, Дьюи не мог пропадать целыми днями в школе. Он часто бродил по холмам и окрестностям Берлингтона. Он, Дэвис и двоюродные братья Бакхэмы забредали очень далеко, вплоть до французско-канадской территории, часто их заставляли врасплох ливни и им приходилось проводить ночь в сарае. Однако экскурсии до горы Мэнсфильд и далее не смогли дать ему чётких жизненных ориентиров. Учась в школе, Дьюи не научился зарабатывать на жизнь. Он зарабаты-

вал доллар в неделю, доставляя газеты, а в четырнадцать лет ему назначили зарплату в шесть долларов в неделю. Эти заработки тоже не смогли подсказать ему дальнейшего пути. Дьюи выбрал подготовительный учебный план средней школы, включавший четыре года латыни, который Дьюи удалось осилить за три года, три года – греческого языка и два года французского, а также грамматики английского языка, английской литературы и арифметики. За десять лет до этого, в 1859 году, была опубликована книга Чарльза Дарвина «Происхождение видов», в этом же году увидела свет работа Карла Маркса «Критика политической экономии». Однако подготовка Дьюи в средней школе не включала в себя ни естественных наук, ни политической теории. Он просто пошел учиться в колледж, так как это было определено за него, и не более.

Когда Джон закончил старшую ступень средней школы в 1875 году в возрасте 15 лет, он так ещё и не определился со своими основными делами юности. Джон ощущал на себе сильное влияние и давление матери, её ценностей и надежд относительно сына, в то время как отец дистанцировался от него. Влияние пастора Брестова, начиная с 1873 года, помогло ему выработать рациональную версию христианства, свободную от пуританизма его матери Люсины. В то же время он унаследовал её преданность реформе и общественной службе, которое получило название «социальное евангелие» (social gospel). Позднее, отвечая на вопрос своего студента Джозефа Ратнера о приверженности к христианству, Дьюи заметил: «Невозможно сказать, а во что верует верующий христианин, да к чему конфес-

сионально он привязан». Дьюи признавался, что «никогда не проявлял большого интереса к теологии» [2, р. 37]. Надо признать, что Дьюи очень высоко ценил образование и сумел за свою жизнь стать высокообразованным человеком, хотя и был страшно разочарован тем педантичным и регламентированным образованием, которое он получил в школе. Он всячески сопротивлялся системе, что сказалось и на последствиях стресса от учёбы, выразившегося в его проблемах с респираторными заболеваниями, болях в теле и, возможно, даже в постоянном глазном напряжении.

В возрасте 15 лет Дьюи получил неплохие результаты в школе, поступил в университет Вермонта на программу свободных искусств. Четыре года колледжа, казалось бы, дали ему время задуматься о будущем, однако и там Дьюи ещё не определил дело своей жизни. Лучше всего ему удавалось научное познание. Мир идей интересовал его уже на старшей ступени школы. Курсы по психологии (науке о мышлении и поведении), религии, этике (изучение нравственных норм), а также логике интересовали Дьюи намного больше, чем изучение языков и точных наук в школе. Благодаря своему учителю Г.А. Торрею он познакомился с наследием выдающихся философов. Профессор Торрей читал в университете курс по философской этике. Дьюи с огромной страстью занимался философией. С каждым годом его результаты становились лучше, и он сумел закончить университет вторым по рейтингу среди студентов его курса.

Когда он поступил в университет Вермонта, там была всего сотня студентов, в том числе и его брат Дэвис.

Восемь профессоров, преподававших классику, риторику, моральную философию, политическую экономику, естественные науки, математику, современные языки, вели студентов по ступенькам высшего образования. Только на старшем курсе Джон, наконец, сумел выбрать курс по выбору.

Большую часть своего обучения в университете Дьюи посвятил чтению ряда книг из шестнадцати тысяч имевшихся в университетской библиотеке. В те дни он был одним из одержимых читателей, о чем свидетельствовали библиотечные записи. Книгами заведовал Джон Элсворт Гудрич, который был не только библиотекарем, но и профессором риторики, литературы и классических языков. Библиотека была открыта только два раза в неделю и то только несколько часов. И Джон Дьюи, и его брат Дэвис проявляли огромный интерес к чтению и пытались брать книги по своему усмотрению как в университетской библиотеке, так и в домашней, а также у своих родственников и из обновлённой к тому моменту городской библиотеки Берлингтона. Среди выбранных книг можно было увидеть и лёгкую литературу, и романы, и поэзию, однако перечень книг, прочитанных Джоном Дьюи в университетской библиотеке, говорит о его серьёзном интересе. Как пишет его биограф Джей Мартин, в его выбранных книгах нет ни одной, указывающей на какой-то преобладающий интерес, они разнообразны. На первом году университета Дьюи прочитал пятнадцать книг в библиотеке. Треть из них посвящена политике. Среди них – «История революции в Англии в 1688» Макинтоша, два тома Токвиля «Демократия в Америке» в переводе

Генри Ривза. Однако уже на первом курсе Джон взял первый том «Журнала спекулятивной философии» (1868) – именно того издания, где появились позднее его первые сочинения.

Как показывает изучение прочитанных Дьюи книг, он был не склонен обращаться к антиквариату. Семь из пятнадцати наименований созданы после 1870 года. Его всегда тянуло к новому, современному и экспериментальному. Если посмотреть на выбор предметных областей, то нельзя назвать ни одной книги, которая соответствовала бы предметам средней школы. Он был в поисках нового знания. Годы, проведенные за изучением латыни, греческого и французского языков, тем не менее не дали возможности прочесть Токвиля в оригинале. Только две из книг были американских авторов. Хотя он и прочел книгу Экермана «Разговор с Гёте», большинство книг были британского происхождения или касались Англии. Подобному образцу Дьюи следовал и на втором курсе университета. Некоторое время он был увлечен Уильямом Теккереем, затем «Историей Самуэля Титмарша» (“The History of Samuel Titmarsh”), «Книгой Снобов» (“The Book of Snorbs”). Среди любимых авторов романов значился Джордж Эллиот. В студенческие годы Джон Дьюи читал очень много периодических журналов. Среди них «Северо-Американское Ревью» (North American Review), «Эдинбургское Ревью» (Edinburgh Review), «Месячник Атлантик» (Atlantic Monthly). В последующие годы в университете он читал «Библиотеку Сакра» (Bibliotheca Sacra), «Вестминстерское Ревью» (Westminster Review), «Журнал Блэквуда» (Blackwood’s Magazine), «Девятнадцатый век», «Принстонское Ревью» (Prince-

ton's Review) и др. Внимание Дьюи к журнальным статьям свидетельствует о том, что он всё время тянулся к новому, ведь именно в периодике можно найти последние научные новости.

Любопытно, что, хотя Дьюи и изучал классику, он всё же не проявлял особого интереса помимо уроков к изучению работ древних авторов. Даже в рамках курсов, которые он впоследствии вёл в университетах, он не слишком углублялся в классиков, правда, цитировал их там, где это было уместно.

В рамках университетского курса по Геродоту он набрал 69 баллов по рейтингу, взял из библиотеки переводы «Иллиады» и «Одиссея» Уильяма Каупера, не пытаясь читать их в оригинале. Больше время он отводил на чтение материалов, связанных с современным ему знанием, а также противоречивостью времени, в которое он жил и творил. В «Биографии Джона Дьюи» дочь Дьюи Джейн отмечала, что указанные журналы «оставили больший след в его душе, чем университетские курсы по философии» [3]. Правда, однажды, когда Джозеф Ратнер поинтересовался у Дьюи насчет его осведомленности относительно теологических противоречий, обсуждаемых на страницах одного из журналов (Andover Review), то ученый не проявил ни малейшего интереса к материалам данной дискуссии, а перевёл внимание Ратнера на политические журналы. Этот факт ещё раз свидетельствует о том, что теологическая тематика не была приоритетной для Дьюи, он отдавал предпочтение общественным проблемам и вопросам политического толка. Дьюи очень активно реагировал на характер и условия того времени, в рамках которого раз-

ворачивалась его долгая жизнь длиной почти в столетие.

После окончания университета в 1879 году Дьюи преподавал в период с 1879 по 1881 год в частной средней школе в Ойл Сити (Пенсильвания), директором которой была его двоюродная сестра. Работая в школе, Джон продолжал интенсивные занятия философией. В 1881 году он направил свою первую статью «Метафизическое восприятие материализма» в «Журнал философии», вокруг которого группировалось философское общество Сент-Луиса. Статья была благосклонно принята, опубликована, а её автору рекомендовали продолжить философские изыскания. Это и определило окончательный выбор Дьюи жизненного пути – он решил стать философом.

В ходе своей преподавательской деятельности Дьюи часто задумывался о необходимости реформирования школы и университетской подготовки. Карьера Дьюи как ученого формировалась в стенах крупнейших университетов США. Рефлексивная культура Дьюи-философа, а также педагога развивалась в стенах таких крупных университетов США, как университет Джона Хопкинса, Чикагский, Колумбийский университеты.

Именно в университете Джона Хопкинса было положено начало формированию его исследовательской культуры, что позволило ему стать крупнейшим мыслителем XX века. Именно в стенах этого высшего учебного заведения создалось сообщество исследователей, в рамках которого оформлялись философские, психологические и педагогические аспекты прагматизма.

Университет Хопкинса во многом опирался на немецкую образовательную традицию. Университет обеспечивал бакалаврские программы, и всё-

таким он считался центром продвинутого обучения, был пионером в этой области. Дьюи провел в университете Джона Хопкинса целый год. Он учился в лаборатории Стэнли Холла, который открыл в университете первую в Америке психологическую лабораторию. Джон Дьюи не сразу попал в университет Джона Хопкинса: его документы сначала не принимали, но он был настойчив и сумел получить место в этом одном из наиболее престижных университетов Америки того периода. Надо признать, что поначалу на становление его взглядов огромное влияние оказали Моррис и Холл. Появившись в университете, Дьюи выбрал Морриса, хотя и следовал путём Холла, но почему-то отверг Пирса.

Чарльз Сандерс Пирс был третьим лектором по философии, когда Дьюи появился в стенах университета. Он специализировался на «философской логике». Дьюи очень интересовался логикой и намеревался её изучать, однако, как он считал, Пирс был слишком увлечён математической логикой и применением научной методологии к логическому анализу. Дьюи это не относил к логике. Позднее, правда, Дьюи признавал, что анализ Пирса «психологии великих людей» произвёл на него огромное впечатление. Он постоянно был в диалоге с математической логикой Пирса. Нельзя не признать, что поначалу Пирс даже казался Дьюи устаревшим мыслителем. Создание осенью 1879 года Пирсом Метафизического клуба было очень важно для интеграции усилий университетских кафедр и формирования диалогической культуры в университете. С самого начала своей карьеры в университете Джона Хопкинса Дьюи был активным членом Метафизического

клуба. Он присутствовал на заседании, посвящённом сэру Генри Джеймсу, и выступил с докладом о Т.Х. Грине. На заседании клуба под председательством Морриса Дьюи заслушал доклад Пирса на тему «Дизайн и Шанс» (“Design and Chance”), активно участвовал в дискуссии. Эта статья – «жемчужина» космологии Пирса, она была обобщением годового курса, который Дьюи, к сожалению, в тот момент не выбрал для себя. Прошло тридцать лет, прежде чем Дьюи по-настоящему оценил Пирса и признал, что он оказал на него сильное влияние. Как верно заметил биограф Дьюи Джей Мартин, «Дьюи выбрал Морриса, следовал за Холлом и проигнорировал Пирса. Сейчас было бы легко сказать, что ему следовало бы исключить Морриса, кивнуть в знак согласия Холлу и последовать за Пирсом, единственным оригинальным философом из всех троих. По правде говоря, в течение последующих тридцати лет Дьюи отвергал идеализм Морриса, продвинулся значительно дальше Холла, и, в конечном счёте, осознал важность Пирса. Что всегда было характерным для Дьюи, так это то, что он вбирал в себя много нового, медленно отсеивал услышанное, классифицируя свои идеи и тщательно приходя к пониманию себя» [2, р. 74].

Именно в ходе клубных дискуссий у Дьюи сформировалась мысль о том, что идеи создаются не индивидами, а группами индивидов, что они имеют социальный характер. Идеи не развиваются согласно их внутренней логике, а целиком зависят от окружения и от самих людей, их распространяющих. А так как он полагал, что идеи являются соответствующими реакциями, ответами на определённые и не-

воспроизводимые обстоятельства, их степень выживаемости зависит от степени их адаптивности.

В университете Джона Хопкинса Дьюи получил степень доктора философии. После окончания университета Джона Хопкинса ученый преподавал почти десять лет в Мичиганском уни-

верситете. В 1894 году Дьюи занял пост заведующего кафедрами философии, педагогики и психологии в Чикагском университете. Именно здесь Дьюи начал формулировать теоретические положения, которые впоследствии и составили основу его версии прагматизма.

Литература

1. RD > Pearl H. Weber, 9/13/67, ICarbS (Southern Illinois University > Carbondale, Illinois., Special Collection, Morris library, John Dewey Papers)
2. Jay Martin The Education of John Dewey. A Biography. New York : Columbia University Press, 2002. P. 37.
3. Dewey Jane. Biography of John Dewey // The Philosophy of John Dewey / ed. Paul Arthur Schilipp. Evanston, Illinois, 1939. P. 11.

E. Yu. Rogacheva

JOHN DEWEY'S YEARS OF SCHOOL AND UNIVERSITY STUDIES

The paper deals with education of John Dewey (1859 – 1952) – the great reformer of American education and one of the great philosophers and educators of the XX century. The District school in Burlington and Dewey's university years have become the centre of attention. The paper is based on the Archival materials of Chicago Regenstein Library.

Key words: *John Dewey's education, school years, Vermont University studies, studies at John Hopkin's University, Dewey's Philosophy of education, self-improvement, education as reconstruction of experience.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

Е. И. Антонова

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИТОГОВОГО ПРОЕКТА ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Статья посвящена анализу современных подходов к оцениванию итоговых проектов учащихся в условиях реализации новых образовательных стандартов. Особое внимание автор уделяет критериальному подходу к оценке. Представлена специфика интегрального (уровневого) и аналитического подходов к оценке результатов выполненного учащимися проекта.

Ключевые слова: *итоговый проект, оценка проекта, критерии оценивания, интегральный (уровневый) подход, аналитический подход оценивания, метапредметные умения.*

Одним из путей повышения мотивации учащихся и эффективности их учебной деятельности в основной школе в условиях реализации новых образовательных стандартов является включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

Проектные работы могут быть построены таким образом, что в них будут востребованы практически любые способности подростков, реализованы личные пристрастия к тому или иному виду деятельности [5, с. 109]. В «Примерной основной образовательной программе школы» отмечено, что базовой процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов обучающихся станет защита итогового индивидуального проекта [2, с. 108], и в ходе изучения всех учебных предметов выпускник основной школы получит возможность научиться [2, с. 33 – 34]:

- самостоятельно задумывать, планировать и выполнять учебное исследование, учебный и социальный проект;
- использовать такие математические методы и приёмы, как перебор логических возможностей, математическое моделирование;
- использовать некоторые методы получения знаний, характерных для социальных и исторических наук: анкетирование, моделирование, поиск исторических образцов;
- осознавать свою ответственность за достоверность полученных знаний, за качество выполненного проекта.

Очевидно, в таких условиях встает проблема использования обновленной критериально-оценочной базы в процессе описания результатов выполненных учащимися индивидуальных итоговых проектных заданий.

В современной педагогике под индивидуальным итоговым проектом

понимают «учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую, иную)» [2, с. 109]. Результаты выполненного индивидуального итогового проекта могут быть описаны на основе интегрального (уровневого) подхода или на основе аналитического подхода [2, с. 111 – 114]. Следует подчеркнуть, что каждый из обозначенных подходов обладает своими специфическими педагогическими возможностями.

При интегральном описании результатов выполнения проекта вывод об уровне сформированности навыков проектной деятельности делается на основе оценки всей совокупности основных элементов проекта (продукта и пояснительной записки, отзыва, презентации) по каждому из четырёх критериев:

1. *Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем*, проявляющаяся в умении поставить проблему и выбрать адекватные способы её решения, включая поиск и обработку информации, формулировку выводов и/или обоснование и реализацию/апробацию принятого решения, обоснование и создание модели, прогноза, модели, макета, объекта, творческого решения и т. п. Данный критерий в целом включает оценку сформированности познавательных учебных действий.

2. *Сформированность предметных знаний и способов действий*, проявляющаяся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой использовать имеющиеся знания и способы действий.

3. *Сформированность регулятивных действий*, проявляющаяся в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях.

4. *Сформированность коммуникативных действий*, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить её результаты, аргументированно ответить на вопросы.

При этом в соответствии с принятой системой оценки целесообразно выделять два уровня сформированности навыков проектной деятельности: базовый и повышенный. Главное отличие выделенных уровней состоит в степени самостоятельности обучающегося в ходе выполнения проекта, поэтому выявление и фиксация в ходе защиты того, что обучающийся способен выполнять самостоятельно, а что – только с помощью руководителя проекта, являются основной задачей оценочной деятельности при использовании интегрального подхода.

Как известно, результаты выполнения проекта могут рассматриваться как дополнительное основание при зачислении обучающегося в профильные классы. В такой ситуации важно не просто в целом определить уровень сформированности у школьников навы-

ков проектной деятельности, а иметь более конкретное представление о степени сформированности отдельных навыков. Для этого целесообразно использовать аналитический подход к описанию результатов, согласно которому по каждому из критериев вводятся количественные показатели, характеризующие полноту проявления различных навыков проектной деятельности.

Такой подход представлен в работе психолога М. Ступницкой [4, с. 29 – 31], которая не только вводит количественные показатели (максимальная оценка по каждому критерию не превышает трех баллов), но и предлагает критерии оценивания проектов, учитывая возрастные особенности школьников.

Аналитический подход к оценке результатов выполнения школьниками индивидуальных итоговых проектных работ должен сопровождаться более детальным описанием критериев или введением специальных критериев, отражающих отдельные аспекты проектной деятельности (например, сформированность умений решать проблемы, или умений работать с информацией, или отдельных коммуникативных компетенций и т.п.). При использовании детализированных или специальных критериев по каждому из выде-

ленных проектных навыков разрабатываются отдельные шкалы и приводятся их критериальные описания. Так, К.Н. Поливанова [1, с. 133] предлагает оценивать проект не одной оценкой, а несколькими по разным основаниям (за качество презентации, за проектную идею, за точность соответствия общей идеи проекта и т.д.). В этом отношении важно обратить внимание на то, что в сборнике программ, определяющих подходы к включению школьников в проектную деятельность [3, с. 24 – 26], представлены критерии оценки проектных работ учащихся и критерии оценки их защиты. По каждому критерию может быть начислено определенное количество баллов с указанием минимального и максимального итогового значения. Все баллы, полученные за работу и защиту, суммируются и образуют итоговый результат.

Оценивание индивидуальной итоговой проектной работы школьников – сложная и совершенно новая для педагога задача. При этом следует иметь в виду, что «невозможно говорить об абсолютно верном измерении качества и процесса проектирования, ибо оценка предполагает измерение результата и сравнение его с эталоном» [6].

Литература

1. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008. 192 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011. 342 с. (Стандарты второго поколения).
3. Сборник программ. Исследовательская и проектная деятельность. Основная школа / С. В. Третьякова, А. В. Иванов, С. Н. Чистякова [и др.]. 2-е изд. М. : Просвещение, 2014. 96 с.

4. Ступницкая М. Учимся работать над проектами // Школьный психолог. 2007. № 23. С. 14 – 36.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 159 с.
6. Чечель И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. 1998. № 4. С. 3 – 10.

E. I. Antonova

INDIVIDUAL EVALUATION CRITERIA OF THE FINAL SCHOOLCHILD'S PROJECT WITHIN NEW EDUCATIONAL STANDARDS REALIZATION

The article is devoted to modern approaches evaluating the outcomes of students in project work within new educational standards implementation. Special attention is given to the evaluating criteria approach. The results of the project are described on the basis of the integral (level) and analytical approaches.

Key words: *final project, project evaluation, assessment criteria, integral (level) approach, the analytical approach of assessment, a meta-subject skills.*

УДК 372.854

Н. В. Горбенко

ФОРМИРОВАНИЕ ХИМИКО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ХИМИИ

В статье рассматриваются вопросы формирования химико-экологической компетентности обучающихся как результата интеграции химических знаний с экологической составляющей, формирующей компетентностную надстройку при изучении химии в школе.

Ключевые слова: *химико-экологическая компетентность, школьное химическое образование, химия, экология.*

Одной из особенностей ФГОС среднего (полного) общего образования является экологическая направленность. Стандарт впервые определяет такие составляющие, как экологическое мышление, экологическая культура, опыт эколого-направленной деятельности, в качестве важнейших результатов образования [7].

Для достижения этих результатов необходимы изменения как в содержании образовательных программ по отдельным учебным предметам, так и в методике их реализации. В первую очередь совершенствование должно коснуться содержания и методики обучения предметов образовательной области «Естественные науки».

Цели образования – проекции целей государства в целом. Это всегда находило свое отражение в изменении содержания предметов естественно-научного цикла.

Процесс индустриализации в СССР добавил в школьные учебники по химии описание металлургических производственных циклов. В военные годы появились сведения о взрывчатых и отравляющих веществах и их воздействии на организм человека. В период развития ядерной энергетики – сведения о строении атома, ядерных реакциях и использовании энергии атома в мирных целях. Освоение целинных земель стимулировало введение в состав содержания учебного материала сведений о мелиорации, об использовании удобрений и пестицидов в сельском хозяйстве.

В современном обществе в одном ряду с глобальными экономическими, социальными, энергетическими проблемами стоят экологические проблемы, решение которых возможно лишь при условии формирования у каждого члена социума экологического мышления. Это не только экологические проблемы глобального характера – разрушение озонового слоя, парниковый эффект, кислотные дожди, но и проблемы локального характера – экологическое состояние водоемов, проблема питьевой воды, качество пищевых продуктов, состояние почвы и т.д. Слово «химия» стало нарицательным, обозначающим негативное воздействие веществ на все живое. В обществе активно развивается хемотофия, преодолеть которую с каждым днем становится все труднее. Для многих школьников химия становится нелюбимым предметом. Это составляет одну из наиболее острых проблем

современного школьного химического образования. И совершенно не случайно в число предметных компетенций, отраженных практически в каждом разделе, вошли:

- понимание роли химии в повседневной жизни и ее прикладного значения в жизни общества;
- навыки безопасного обращения с веществами, материалами и химическими процессами, умение ими управлять [7].

ФГОС старшей школы выдвигает требования к предметным результатам освоения базового курса химии, которые должны отражать сформированность умений прогнозировать, анализировать и оценивать с позиций экологической безопасности последствия бытовой и производственной деятельности человека, связанной с переработкой веществ [7]. Именно в содержании этих результатов прослеживается экологическая составляющая предмета «химия».

Как известно, методологической основой стандартов второго поколения является компетентностный подход. По мнению ряда авторов (к примеру, [6]), согласно этому подходу предметы образовательной области «Естественные науки» (химия, физика, биология) относятся к академическим учебным предметам, содержащую основу которых составляют классические науки. В них преобладает знаниевое содержание. Экологию как школьный учебный предмет можно отнести к компетентностным предметам с преобладанием деятельностного содержания. Экологические компетенции многообразны и их освоение может реализовываться через различные дисциплины. Химия как учебная дисциплина, включающая в себя, по-

мимо основного курса, набор предметов по выбору, является базой для овладения химико-экологическими компетенциями.

Подобная интеграция является одним из средств формирования межпредметных компетенций, при этом элементарный знаниевый базис образован химическим содержанием, а экологическая составляющая формирует более сложную компетентностную «надстройку».

При изучении школьниками основных экологических закономерностей их практическая деятельность в окружающем мире является доминирующей. Химико-экологические компетенции включают в себя:

1. Понимание роли интеграции химических знаний с содержанием других образовательных областей (в частности, экологии), что будет способствовать идеям устойчивого развития цивилизации.

2. Знание, понимание и применение химико-экологической терминологии для осуществления анализа явлений окружающего мира.

3. Понимание того, что вещества, существующие в природе, находятся в состоянии динамического равновесия; что хозяйственная деятельность человека должна осуществляться в тех пределах емкости биосферы, превышение которых не приводит к разрушению естественного биотического механизма регуляции окружающей среды и ее глобальным изменениям.

4. Исходя из состава, строения и свойств веществ, умение прогнозировать их воздействие на природу в целом, экосистемы и отдельные организмы в результате применения человеком.

Ориентируясь на содержания этих компетенций, их следует рассматривать как совокупность когнитивных, аксиологических и креативных компонентов содержания химического образования, необходимых для эффективного осуществления природосообразной деятельности [1].

Процесс интеграции химических и экологических знаний в рамках изучения дисциплины «химия» может реализовываться различными способами:

- экологизация школьного курса химии на основной и старшей ступенях обучения (базовый и профильный уровни);

- программы курсов по выбору химико-экологической направленности для предпрофильной и профильной подготовки обучающихся;

- выполнение обучающимися интегрированных учебных проектов (телекоммуникационных и с использованием традиционных средств обучения) и исследовательских работ в урочной и внеурочной деятельности;

- дистанционные курсы для школьников.

Одна из моделей подхода к интеграции химического и экологического образования – экологизация предмета «химия». Сегодня на образовательном рынке существуют учебные линии, которые целенаправленно осуществляют этот подход. В них базовые химические понятия «химический элемент», «вещество», «химическая реакция» рассматриваются с химико-экологических позиций. Примером такой учебной линии являются учебники Н.Е. Кузнецовой с соавторами, выпущенные издательством «Вентана-Граф» [5].

Экологические знания должны присутствовать в содержании всей учебной

дисциплины. На протяжении последних лет кафедра естественно-научного образования Нижегородского института развития образования проводит работу по обеспечению базисного учебного плана программами курсов по выбору химико-экологической направленности.

Для учащихся основной школы разработаны курсы для предпрофильной подготовки [8]:

- Химия и практическое растениеводство.
- Экологические исследования окружающей среды.
- Химия вокруг нас.
- Решение химических задач с экологическим содержанием.

На предпрофильной подготовке учащиеся должны познакомиться с максимально большим количеством учебных предметов, которые они смогут изучать далее углубленно в различных профилях обучения. Представленные программы реализуют мотивационную функцию, ориентируя учащихся на выбор соответствующего профиля обучения. Они имеют проориентационную направленность и знакомят с особенностями будущей профессиональной деятельности; они краткосрочны и рассчитаны не более чем на 34 часа учебного времени.

В рамках профильного обучения разработаны программы [4; 9]:

- Химические аспекты экологии.
- Химия и экология.
- Биогенные элементы.
- Пища глазами химика.

Эти курсы направлены на углубление знаний обучающихся по отдельным разделам химии с использованием интеграции химических, биологических и экологических знаний.

Они связаны с ориентацией старшеклассников на выбор профессии химика, эколога, фармацевта, медика, биолога. Часть школьников выбирает эти курсы с целью удовлетворения своих познавательных интересов.

Образовательный рынок в достаточной мере обеспечен программами курсов по выбору. Но отсутствие УМК к ним, научно-популярных книг для учителей и школьников создает определенные препятствия в изложении экологического материала в рамках изучения химической дисциплины. В этой связи встает вопрос о создании учебных пособий, содержащих методические рекомендации для учителей, системы заданий, контрольно-измерительные материалы, тематику учебных проектов химико-экологической направленности. Примером такого УМК является курс «Химические аспекты экологии» (авторы: Шустов С.Б., Горбенко Н.В., Шустова Л.В.), который готовится к изданию в издательстве «Русское слово». Этот комплект рекомендован к использованию на старшей ступени обучения в рамках естественно-научного профиля и включает в себя программу курса, пособие для учащихся, рабочую тетрадь и методические рекомендации для учителя [4].

Изменения, затрагивающие школьное химическое образование, должны коснуться и методики обучения химии. В методических рекомендациях для учителей должны присутствовать компетентностные формы организации учебных занятий, примеры компетентностно-ориентированных заданий (ситуационные и контекстные задачи) и методики их самостоятельной разработки учителями-практиками [3].

При выполнении демонстрационных экспериментов, практических работ и лабораторных опытов в процессе обучения химии учителем и обучающимися должны использоваться новые современные средства обучения: персональные компьютеры, интерактивные учебные пособия, цифровые лаборатории, полнофункциональные мобильные лабораторные комплексы (ПМЛК), документ-камеры. Все это является элементами информационной образовательной среды, увеличивающей возможности проектной и исследовательской работы химико-экологической направленности, расширяя рамки образовательного учреждения как самостоятельного ресурсного центра. Это способствует развитию у обучающихся опыта учебно-исследовательской, проектной и информационно-исследовательской деятельности [7].

В образовательных учреждениях созданы условия для реализации электронного обучения, применения дистанционных образовательных технологий. Все большую популярность среди учителей и школьников приобретают дистанционные формы обучения [2]. Это открывает широкие перспективы для дальнейшей работы. У методистов НИРО в стадии разработки находятся программы дистанционных курсов для старшеклассников, которые познакомят школьников с особенностями выполнения проектных и исследовательских работ с химико-экологическим содержанием, помогут им определиться с выбором темы работы, позволят ответить на вопросы, которые могут возникнуть при работе над индивидуальным проектом.

Не случайно говорят, что ученики знают то, что знает учитель. От уровня подготовки педагогических кадров в области реализации химико-экологического образования зависит и уровень

подготовки выпускника школы. В учебно-тематический план курсовой подготовки учителей естественно-научного цикла включен теоретический блок «Экологизация естественно-научного образования». Он представляет собой цикл лекций и семинарских занятий:

- «Экологическое образование и устойчивое развитие: пути интеграции».
- «Феномен экологизации».
- «Экологический кризис и его последствия».
- «Основные виды загрязнений окружающей среды».
- «Кислотные дожди».
- «Проблема твердых бытовых отходов».
- «ГМО – за и против».

Разработаны спецкурсы, модули, дистанционные курсы химико-экологической направленности для учителей, ведущих соответствующие курсы по выбору и факультативы в различных профилях на старшей ступени обучения.

Формирование химико-экологических компетентностей школьников является неотъемлемой составной частью воспитания экологически образованной личности. Оно должно стать непрерывным и целенаправленным процессом и реализовываться в различных формах по образовательным программам, обеспечивающим преемственность содержания между ступенями общего образования. Требования, прописанные в ФГОС по данным вопросам, позволят обеспечить реализацию и выполнение этих положений в образовательном процессе.

Литература

1. Горбенко Н. В., Тупикин Е. И., Карпов Г. М. Наш подход к формированию химико-экологической компетентности // Химия в школе. 2010. № 7. С. 24 – 26.
2. Горбенко Н. В. Роль дистанционных курсов в условиях информатизации экологического образования // 2-я Международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы в биологическом и экологическом образовании в школе и в ВУЗе», 13 – 15 апр. 2011 г. М. : МПГУ, 2011. С. 210 – 213.
3. Горбенко Н. В. Ситуационные задачи как одна из форм работы с текстами // Химия в школе. 2011. № 3. С. 48 – 50.
4. Горбенко Н. В. УМК «Химические основы экологии» как средство формирования межпредметных компетентностей обучающихся // Актуальные проблемы химического и экологического образования : сб. науч. тр. 59-й Всерос. конф. химиков с международ. участием, Санкт-Петербург, 18 – 21 апр. 2012 г. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. С. 332 – 335.
5. Кузнецова Н. Е., Литвинова Т. Н., Левкин А. Н. Химия : учеб. для учащихся 11 кл. общеобразоват. учреждений (профил. уровень) : в 2 ч. М. : Вентана-Граф, 2006. 240 с.
6. Сергеев И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практ. пособие. М. : АРКТИ, 2007. 132 с.
7. ФГОС среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.04.2014).
8. Химия. Биология. Сборник программ курсов по выбору образовательной области «Естествознание» / Нижегород. ин-т развития образования. Н. Новгород : ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2012. 101 с.
9. Химия: сборник элективных курсов образовательной области «Естествознание» / Департамент образования Нижегород. обл., Нижегород. ин-т развития образования. Н. Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 2007. 117 с.

N. V. Gorbenko

**FORMING PUPIL'S CHEMICAL-ECOLOGICAL COMPETENCE
IN THE PROCESS OF SCHOOL CHEMISTRY COURSE STUDYING**

The article is devoted to the problems of forming pupil's chemical-ecological competence as a result of integration of knowledge in chemistry and ecological basis, forming competent superstructure while studying chemistry at school.

Key words: *the chemical-ecological competence, school chemical education, chemistry, ecology.*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАСНИКА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье особая роль отведена анализу психологических и педагогических условий информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития старшеклассника при проектировании учителем вариантов использования школьниками электронных образовательных средств в процессе познавательной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, творческое саморазвитие, познавательная деятельность, старшеклассники, исследовательский потенциал, психологические условия, педагогические условия.

Использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в исследовательском обучении старшеклассников предполагает оперативную передачу сообщений; создание форума; размещение электронных форм для разработки школьниками индивидуальных маршрутов саморазвития; разработку электронных учебных курсов с внешней и внутренней гипертекстовой организацией учебного материала; подготовку веб-квестов для создания проблемных ситуаций; исследование и анализ его результатов. Последовательное, более глубокое познание реализуется при систематическом предъявлении учителем с помощью цифровых технологий социальной значимости продукта научного поиска; при реализации учета возможных познавательных барьеров (личностных, информационных, интеллектуальных); при проектировании соотношения известного и неизвестного, выраженного степенью неопределенности условий, противоречивостью данных, характеристиками

данных; при создании условий для свободы выбора обучаемым содержания и способов культуротворческой деятельности в электронной образовательной среде, при построении школьником личностных смыслов культуротворческой деятельности. Поэтому так важно осмыслить возможности их встраивания в процесс творческого саморазвития старшеклассников, тесно связанный с освоением ими в условиях профильного обучения способов познавательной деятельности.

Очевидно, что проблема информационно-коммуникационного сопровождения процесса творческого саморазвития старшеклассников в познавательной деятельности имеет разную актуальность для различных образовательных систем, описанных В.А. Болотовым [2]. Так, она прежде всего актуальна для образовательных систем, ориентированных на обеспечение познавательной потребности и потребности в самоактуализации учеников, а также для образовательных систем,

ориентированных на возрастание субъектности учеников. Для образовательных систем, ориентированных на трансляцию сведений, умений и навыков, еще нужен период осмысления проблемы для решения тех задач образования, которые заявлены в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральном государственном образовательном стандарте.

Творческое саморазвитие старшеклассников в познавательной деятельности мы рассматриваем как интегративный процесс сознательного и целенаправленного личностного становления школьника, основанный на его ценностном отношении к себе, к другим и процессу познания. Нами выделен ряд этапов процесса творческого саморазвития старшеклассника в познавательной деятельности: самоопределение, самопознание, самоорганизация, саморегуляция, самообразование и высший, и в то же время промежуточный блок – самореализация [6]. Старшеклассник, не стремящийся к самосовершенствованию, гармонизации внутреннего и эмоционального мира, участвующий в познании с целью избегания неудач, не может иметь высокую динамику познавательной результативности.

Фактором и результатом процесса творческого саморазвития старшеклассника в познавательной деятельности является способность к самодвижению, определяемая нами рядом личностных качеств, входящих в структуру его исследовательского потенциала [7]. Как интегративная характеристика личности старшеклассника исследовательский потенциал представляет собой динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков (интеллекта, сен-

зитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений старшеклассником 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.

С помощью определения качества проявлений исследовательского потенциала личности в зоне ближайшего и актуального развития по выделенным на основе культурологического подхода критериям (мотивации к исследованию, исследовательского (научного) стиля мышления, творческой активности, технологической готовности к поиску) мы предлагаем осуществлять оценку результатов использования информационно-коммуникационных технологий на этапах творческого саморазвития старшеклассников в познавательной деятельности. Для этого необходимо соблюдать ряд психологических и педагогических условий.

При использовании цифровых технологий в процессе творческого саморазвития старшеклассников в ходе организации познавательной деятельности школьников важно не допускать ситуации, когда высокая активность старшеклассника на определенном этапе познавательной деятельности входит

в противоречие с высокой активностью, идущей от взрослого, направляющего и регулирующего его деятельность. Понимание и учет учителем психологических и педагогических условий, обеспечивающих продуктивность информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития старшеклассников, позволяет педагогу поддерживать высокий уровень динамики творческого саморазвития ученика.

Психологические условия информационно-коммуникационного сопровождения процесса творческого саморазвития старшеклассников мы рассматриваем как внутренние по отношению к школьнику условия, обеспечивающие успешность реализации всех составляющих творческого самодвижения старшеклассников в познании с помощью ИКТ, как совокупность личностных ресурсов старшеклассников, как ряд концептов, актуализация которых ведет к использованию ими ИКТ, ориентированного на получение значимого для них познавательного результата. Разработка обозначенных психологических условий осуществлялась нами (Г.В. Макотрова, Т.В. Петрунова) с использованием результатов анализа ряда зарубежных и российских исследований, в которых были выявлены личностные характеристики одаренных школьников [3; 4; 12], а также в ходе изучения группы старшеклассников с высоким уровнем развития их исследовательского потенциала. Целью обследования школьников было раскрытие взаимосвязей между особенностями проявления их мотивации к исследовательской деятельности и другими составляющими их исследовательского потенциала (технологической готовности, творческой ак-

тивности, научного стиля мышления) [8]; определения специфики эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности у старшеклассников [9].

В результате такой работы к психологическим условиям информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития старшеклассников мы отнесли направленность педагогического процесса на учет и активизацию следующих личностных ресурсов: мотивационно-ценностного отношения к процессу исследования, обобщенного характера мышления, способности к рефлексии, самостоятельности мышления, эмоционально-чувственного положительно-го отношения к процессу познания и его результатам.

Мотивационно-ценностное отношение к процессу исследования может проявляться у старшеклассников в виде определения, интерпретации, оценки, проживания ценностей и смыслов, значимых для самореализации собственного «Я»; понимания значимости цели познавательной деятельности; предпочтения и постановки все более сложных задач; в виде повышенной потребности в умственной нагрузке; преобладания внутренней мотивации над внешней; стремления к выбору познавательных задач и свободе способов решения.

Обобщенный характер мышления предполагает сформированность ряда интеллектуальных умений: видеть общее в частном и частное в общем; описывать явления через синтез противоположностей; выделять главные признаки и свойства исследуемых объектов и отвлекаться от несущественных; использовать подходы и методы других наук в решении познавательных проблем.

Способность к рефлексии рассматривается как готовность к осмыслению старшеклассниками собственных действий и состояний. Она реализуется обучаемыми в ряде рефлексивных умений (осуществлять контроль своих умственных и практических действий, анализировать логику развёртывания своих мыслей; видеть противоречие, вставать на позиции представителей различных подходов; преобразовывать объяснения, определять последовательность этапов исследования, соотносить свои актуальные и потенциальные возможности, свой актуальный уровень с новыми требованиями), а также в высокой критичности старшеклассников к результатам своей собственной деятельности, в их направленности на выяснение того, как другой знает и понимает эмоциональные реакции и представления «рефлексирующего», что предполагает готовность к анализу возможных размышлений с позиций других субъектов с целью получения собственного умозаключения.

Самостоятельность мышления и способов действий характеризуется как стремление все делать по-своему; как проявление умений самостоятельно формулировать познавательные вопросы, осуществлять поиск решений с помощью различных средств, методов и источников информации, преобразовывать идеи, способы, подходы и алгоритмы, приспособляя их под новые условия задачи; как способность к выдвижению нестандартных идей.

Эмоционально-чувственное положительное отношение к процессу познания и его результатам проявляется

в интересе старшеклассников к универсальному и общему, к выяснению направления и сущности движения абстрактных идей и теорий в прошлом, настоящем, будущем; в ориентации на лучшие образцы творческой познавательной деятельности, в стремлении к повышению компетенций при ожидании успеха в выбранном деле, чувствительности к познанию определенных сторон действительности, увлеченности поиском, настойчивости в достижении поставленных задач; в получении удовольствия от выполнения поставленных познавательных задач, от приобретения новых умений, преодоления трудностей на пути познания; в ощущении способности справиться с трудностями.

Реализация выделенных психологических условий процесса информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития старшеклассников требует определенных действий учителя, которые, в свою очередь, соответствуют внешним по отношению к школьнику, педагогическим условиям. Разработка педагогических условий информационно-коммуникационного сопровождения процесса творческого саморазвития старшеклассников проходила на основе выявления возможностей ИКТ встраиваться в процессы самодвижения ученика, осуществляющего творческую познавательную деятельность, определения корреляционных связей между действиями ученика в проблемной (культуротворческой) ситуации в условиях моделирующего эксперимента [10], между проявлениями мотивации старшеклассников при использовании выделенных возможностей ИКТ в ходе осуществления учениками определенных познавательных

действиях [11]. Найденные взаимосвязи позволили установить, что для решения проблемы информационно-коммуникационного сопровождения процесса творческого саморазвития старшеклассников учителем должны быть реализованы следующие педагогические условия: получение и демонстрация с помощью ИКТ персонализированных образцов творческого процесса создания познавательных продуктов; обеспечение личностно значимого общения с помощью современных цифровых технологий в процессе совместного творческого решения познавательной задачи; предоставление возможности старшеклассникам индивидуализировать способы использования ИКТ как средства для творческого решения познавательных задач; обязательное использование ИКТ при обобщении старшеклассниками предметного и операционального результатов познания; предоставление возможности старшеклассникам разработки и осуществления индивидуальных познавательных маршрутов с использованием ИКТ; обеспечение с помощью программных средств оперативной самодиагностики старшеклассниками ценностных установок, личностных качеств, эмоциональных и когнитивных компонентов формирующегося у них опыта творческой познавательной деятельности.

Подчеркнем еще раз важную идею о том, что предлагаемые педагогические условия информационно-коммуникационного сопровождения процесса творческого саморазвития старшеклассников актуализируют соответствующие психологические условия, которые с помощью психологических механизмов развития исследовательских качеств личности (системных, конкрет-

ных, социально-психологических), выявленных Н.И. Исаевой [5], «запускают» процесс использования школьником ИКТ на этапах его творческого самодвижения в условиях познания. Только в этом случае происходит согласование действий учителя и действий ученика, которое предполагает принятие учеником поставленных учителем задач как личностных, значимых для себя. В результате информационно-коммуникационные технологии становятся внутрисубъектными средствами старшеклассника в познавательной деятельности, обеспечивающими учет и обогащение личностных ресурсов – смыслов, авторской позиции, познавательных стратегий, ролей, образа «Я»; целенаправленное развитие его познавательного опыта, многоуровневой рефлексии процесса и результата познавательной деятельности, способов и стратегий познания; возможность выбора им проблемы, задачи, формы, способа учения, сложности, темпа прохождения индивидуального образовательного маршрута, что в итоге приводит к более высокой динамике развития его исследовательского потенциала.

Рассмотренные педагогические условия легли в основу разработки педагогической технологии информационно-коммуникационного сопровождения процесса творческого саморазвития старшеклассников в познавательной деятельности. Деятельность учителя в педагогической технологии включает ряд необходимых процедур, осуществляемых с помощью ИКТ: мониторинг ценностей и смыслов творческой познавательной деятельности старшеклассников, проявлений эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельно-

сти у старшеклассников, динамики развития исследовательского потенциала обучаемых; анализ и отбор содержания программного и дополнительного материалов по предмету для создания культуротворческих ситуаций; создание содержания электронных форм для построения школьниками индивидуальных образовательных программ; предоставление учащимся возможности для выбора исследовательских задач (проблем) или для их самостоятельной формулировки; организацию учебного познания как исследования с помощью активных форм и методов учебной и внеклассной работы в электронной образовательной среде; обучение методам учебного исследования и технологиям культуротворчества в научном познании с помощью цифровой техники и использования электронных образовательных сред; обеспечение процесса познания необходимыми инструментально-дидактическими средствами, включающими отдельные программные средства, электронные лаборатории и учебно-научные комплексы; оказание помощи учащемуся в постановке, выборе познавательной задачи, планировании хода исследования, а также в самооценке и представлении его результатов на основе оперативной цифровой связи.

Специфика разрабатываемой педагогической технологии проявляется в обеспечении тесной связи деятельности учителя и обучаемых на занятиях предметной секции ученического научного общества с их деятельностью на уроке. Так, на уроке школьники могут с помощью ИКТ прийти к постановке познавательной проблемы, определению способов ее решения, сбору определенной информации в

сети Интернет, а на занятии предметной секции ученического научного общества – приступить к ее решению с помощью цифровых лабораторий, цифровых средств регистрации наблюдений, проведения анализа полученных результатов. На уроке могут доминировать процессы самопознания, самоопределения, самоорганизации, саморегуляции, а за его рамками – самообразование, самореализация. Или, наоборот, за рамками урока ученик с помощью цифровых средств приходит к постановке проблемы, формулирует ряд задач по ее решению, а на уроке осуществляет ряд познавательных действий, приводящих к их решению. В этом случае связь между этапами цикла процесса творческого саморазвития будет прослеживаться от занятия научного общества к уроку.

Разработанные психологические и педагогические условия информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития старшеклассника реализовывались с помощью педагогической технологии учителями в экспериментальной школе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» г. Грайворона Белгородской области. Результаты внедрения педагогической технологии показали более высокий уровень согласованности действий педагога и ученика, более высокую динамику развития исследовательского потенциала старшеклассников по сравнению с результатами, полученными в практике развития исследовательского потенциала старшеклассников, не предусматривавшей целенаправленного использования ИКТ для сопровождения процессов творческого саморазвития школьников в условиях их познавательной деятельности.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что широкое распространение данной педагогической технологии, несмотря на высокую динамику компьютеризации в школьных образовательных системах, еще затруднено в силу ряда проблем технического обеспечения школ. Опираясь на анализ результатов исследований Института статистических исследований НИУ «Высшая школа экономики», мониторинга экономики образования, среди основных технических препятствий реализации психологических и педагогических условий информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития старшеклассников нами выделены: недостаточно высокая обеспеченность компьютерной техникой (7 и 13 компьютеров приходится на 100 учеников в государственных и муниципальных

школах соответственно), высокий уровень различий в обеспеченности школ компьютерной техникой (до шести раз), низкая скорость доступа к сети Интернет (127 Кбит/сек у 91 % школ и ниже у 9 % школ), недостаточно высокий уровень компьютерных навыков педагогов (60 % учителей нуждаются в повышении компьютерной грамотности) [1].

Однако наш опыт убедительно демонстрирует, что системное использование в современной школе представленной педагогической технологии позволяет продуктивно решать ряд проблем, отражающих вызовы нового времени, переходить от решения задач трансляции культурных ценностей к задачам обеспечения творческого саморазвития старшеклассников с помощью новых средств обучения.

Литература

1. Абдрахманова Г. И., Ковалева Г. Г. ИКТ в школах: о чем говорят цифры? // Народное образование. 2011. № 10. С. 48 – 51.
2. Болотов В. А. Действия педагога и ученика в различных образовательных системах // Педагогика. 2013. № 4. С. 50 – 57.
3. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 1(15). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.05.2014).
4. Зайцева Н. В. Возможности исследовательской деятельности в развитии одаренности // Мир психологии. 2011. № 1. С. 138 – 143.
5. Исаева Н. И. Психологические механизмы развития научного потенциала личности в контексте культуротворческой модели // Научный потенциал личности: концептуальные основания и технологический контекст : сб. материалов междунар. науч.-практ. молодеж. конф. Белгород, 29 – 30 марта / отв. ред. И. Ф. Исаев, Е. П. Белозерцев. Белгород : ИПК НИУ БелГУ, 2011. С. 14 – 20.
6. Исаев И. Ф., Макотрова Г. В. Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассника в профильном обучении : монография. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. 234 с.

7. Макотрова Г. В. Развитие исследовательского потенциала старшеклассников в школе полного дня // Профильная школа. 2014. № 3 (66). С. 11 – 18.
8. Макотрова Г. В., Петрунова Т. В. Психологические условия информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития старшеклассников // Развитие одаренности в современной образовательной среде : сб. материалов всерос. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Белгород, 2 окт. 2012 г. Белгород : Изд-во ГиК, 2012. Ч. I. С. 110 – 115. Режим доступа: http://ipkps.bsu.edu.ru/source/Nauka/21012_ch1.pdf (дата обращения: 12.05.2014).
9. Макотрова Г. В. Проявления эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности в культуротворческой ситуации // Реализация стандартов 2-го поколения в школе: проблемы и перспективы : материалы всерос. науч.-практ. заоч. Интернет-конф. – Режим доступа: http://www.yspu.yar.ru/images/9/95/%D0%93.%D0%92._%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf (дата обращения: 12.05.2014).
10. Макотрова Г.В. Разработка культуротворческих ситуаций с помощью Интернета // Народное образование. 2012. № 7. С. 207 – 214.
11. Макотрова Г.В. Использование сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников: культурологический подход : монография. Белгород : Изд-во «ЛитКараВан», 2012. 312 с.
12. Renzulli J. S., Davidson J. E. (Eds.). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Conceptions of Giftedness. New York : Cambridge University Press, 1986. P. 53 – 92.

G. V. Makotrova

INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE SUPPORT OF HIGH-SCHOOL STUDENTS' CREATIVE SELF-DEVELOPMENT IN COGNITION

The psychological and pedagogical conditions of informative and communicative maintenance of creative self-development of high-school students in projecting the usage of IT means in research activity by the teacher are in the focus of the author's attention.

Key words: *informational and communicative techniques, creative self-development, cognitive activity, senior pupils, research potential, psychological and pedagogical conditions.*

ОБЪЯСНЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ КАК НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ ПОЗНАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

В статье рассматривается значение объяснения и понимания как взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга научных методов познания при включении их в школьный образовательный процесс. Использование объяснения и понимания в школьной практике способствует приобретению и накоплению школьниками опыта применения научных методов познания.

Ключевые слова: объяснение, понимание, научный метод познания, функция научного знания, системность знаний учащихся.

Согласно современным стандартам образования на первый план выдвигаются цели, связанные с личностным развитием ученика через осознание значимости тех умений и знаний, которые школьник осваивает и присваивает в ходе учебной деятельности [8]. Среди целей обучения выделяется не только направленность на овладение учащимися системой научных знаний, умений и способов деятельности, но и *приобретение опыта применения научных методов познания*, развитие умения планировать в повседневной жизни свои действия, а также формирование собственной позиции по отношению к информации, получаемой из разных источников. Следует подчеркнуть, что накопление школьниками опыта применения научных методов познания происходит в процессе использования функций научного знания – описательной, объяснительной, прогностической, например, при описании явлений, вскрытии причинно-следственных связей между ними и предсказывании дальнейшего развития.

Как показывают исследования и практика школьного обучения, ис-

пользование методов научного познания в учебном процессе фокусируется в познавательных процедурах, внутри которых и происходят процессы ученического творческого познания. Следовательно, обучение школьников познавательным процедурам может быть достаточно эффективным средством формирования у учащихся методов научного познания и совершенствования опыта их познавательной деятельности.

Среди познавательных процедур ключевую роль играет *объяснение*. Объяснение в процессе обучения опирается на те же научно-методологические основы, что и научное объяснение. Оно выступает средством формирования знаний, умений, убеждений и мотивов деятельности учащихся, а также одной из форм практической деятельности школьников.

Б.И. Коротяев [4], анализируя объяснение в качестве функции научного познания и соответствующего ей метода познания, используемого школьником в обучении, отмечает развивающие возможности объяснения. Эти возможности обусловлены включением школьников в творческое позна-

ние, которое основано на процессах ученической самоорганизации и предполагает реализацию объяснительной функции научного знания. При этом следует подчеркнуть, что только целенаправленное обучение школьников познавательным процедурам, к которым принадлежит и объяснение и из которых оно складывается, создает условия для овладения учащимися методами научного познания, что существенно влияет на повышение уровня самоорганизации их познавательной деятельности, а значит, и уровня интеллектуального развития.

В этом отношении существенно, как подчёркивает Б.И. Коротяев, что «владея процедурой объяснения и имея необходимый и достаточный запас знаний, ученики смогут на основе наблюдений распознавать закономерные связи и отношения, формулировать утверждения (законы, теоремы, свойства, принципы), отражающие эти связи и отношения, обосновывать их закономерный характер» [4, с. 29].

Иными словами, речь идёт о том, что осознание учащимися способов и приёмов научного объяснения в ходе объяснения учителя создаёт предпосылки для интеллектуального развития школьников. Однако в таком виде объяснение приводит к незначительному продвижению в интеллектуальном развитии школьника.

Как отмечает Е.Н. Селивёрстова [7], более высокий уровень интеллектуального развития школьника определяется его готовностью к самоорганизации и саморегуляции целостной деятельности объяснения, разрабатывая ее стратегию и контролируя качество ее реализации в практике собственной познавательной деятельности. Поэтому при использовании в

процессе обучения объяснения как целостной познавательной процедуры следует учитывать то обстоятельство, что учителю важно не просто излагать чётко структурированный, переработанный им для эффективного восприятия учащимися материал, а обращать внимание на овладение школьниками способами познавательной самоорганизации и саморегуляции в условиях использования объяснения как целостной познавательной процедуры, готовность к осуществлению которой обуславливает овладение школьниками методами научного познания.

Сегодня уже не приходится сомневаться в том, что приобретение научных знаний школьниками должно происходить в системе. Эта идея применительно к дидактике была разработана Л.Я. Зориной [2; 3] и дополнена Л.М. Перминовой [6], которая обосновала целесообразность и эффективность применения в обучении специальных дидактических средств для формирования системности знаний учащихся. Речь идет о структурно-логических схемах, задача которых связана с системным, научным описанием понятий, законов, научных фактов, теории, а также эксперимента и прикладного знания. Использование такого рода схем помогает учащимся воссоздать в своём сознании целостное представление об изучаемом объекте, варьировать полученные знания в зависимости от цели познания, в данном случае познавательной процедуры объяснения. Вместе с тем последовательность вопросов, которые составляют структурно-логическую схему, «отражают не просто логику исследования, а путь научного познания в целом, внутреннюю глубинную логику научного познания» [2, с. 94].

Поэтому объяснение, предполагающее раскрытие системности, создаёт предпосылки для овладения им школьниками как методом научного познания, как базовой познавательной процедурой, которая входит в состав формируемого познавательного опыта.

В дидактике объяснение часто рассматривается как информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) метод обучения (И.Я. Лернер). Вместе с тем подчеркнем, что и другие методы обучения, представленные автором, также предполагают необходимость объяснения, но на разных уровнях проявления его возможностей как базовой познавательной процедуры. Достигается это за счет изменения тактики оперирования теми лексическими структурами, которые выделяются в рамках логико-дидактического подхода [5]. В этой связи каждый из методов обучения предполагает свой уровень

самоорганизации познавательной деятельности школьников, в рамках которого у объяснения появляются новые функции. Так, например, описательная функция объяснения предусматривает ответы школьников на отдельно поставленные учителем вопросы – *Что? Где? Когда? Какое? Сколько? Как?* Объяснительная функция предусматривает ответы школьников на вопросы учителя, предполагающие раскрытие сущности изучаемых явлений – *Отчего? Почему? Зачем?* Прогностическая функция объяснения предусматривает ответы школьников на вопросы, раскрывающие ценностно-смысловой аспект познания – *Зачем? С какой целью?*

Опираясь на данные лексические структуры, предлагаем подход к характеристике особенностей проявления познавательной процедуры объяснения в составе других методов обучения (см. таблицу).

Применение объяснения в составе методов обучения

Метод	Что объясняется?	Кто объясняет?
Информационно-рецептивный	Готовые научные знания, причинно-следственные связи	Учитель объясняет, акцентируя внимание на предъявляемых в готовом виде причинно-следственных связях, существующих внутри объясняемого содержания
Репродуктивный	Научные факты, положения и тому подобные, способ объяснения которых уже известен учащимся	Ученик объясняет, воспроизводя готовый вариант объяснения, освоенный на предшествующих этапах обучения
Проблемное изложение	Образцы научного познания, методы познания, примеры решения научных проблем, способы исследования	Учитель объясняет, акцентируя внимание не столько на содержании, сколько на способах объяснения как научной познавательной процедуры
Эвристический	Причинно-следственные связи и способы их вычленения, выделенные учителем; способы самоорганизации познавательной деятельности, разработанные учителем	Ученик объясняет в соответствии со стратегией объяснения, разработанной учителем
Исследовательский	Способы решения проблем, выбор способа решения и способа познавательной самоорганизации	Ученик сам разрабатывает и осуществляет целостную стратегию объяснения

Включение объяснения как познавательной процедуры в каждый отдельный метод обучения направлено на достижение соответствующей цели обучения. При этом в процессе объяснения у ученика возникает возможность выступать субъектом познания на качественно различных уровнях его проявления – субъект отдельных познавательных действий, субъект целостной познавательной деятельности, субъект отношения в познании (Е.Н. Селивёрстова).

Рассматривая объяснение как метод научного познания, нельзя не учитывать того, что использование его школьниками в познавательной деятельности преломляется через их индивидуальный познавательный опыт, эмоциональное состояние, отношение к объясняемому материалу в зависимости от их личностных особенностей. Фактически учитель и организуемый им процесс обучения выступают в качестве посредников между субъектным познавательным опытом ученика, обеспечивающим ему достижение определенного познавательного результата, и объясняемым учебным материалом. Вместе с тем существенно, что объяснение является внешней стороной (формой) процесса *понимания*, которое сопровождает любую познавательную деятельность. Содержание объясняемого материала должно быть построено так, чтобы оно было понятно школьникам, т.е. включено в их систему устоявшихся идей и представлений и тем самым обрело для них значение и смысл.

Понимание, появляющееся в процессе познавательной процедуры объяснения, происходит всегда сначала в общих чертах и лишь постепенно обрывает подробности, конкретизи-

руется. Попытки сразу прийти к полному и детализированному пониманию, игнорируя естественное течение процедуры объяснения, зачастую приводят к потере учащимися уверенности в своих возможностях понять объяснение. Поэтому с дидактической точки зрения наибольший интерес представляет изучение механизмов понимания в ходе объяснения, поскольку учет этих механизмов выступает в качестве основы для разработки соответствующих способов организации познавательной деятельности школьников в условиях их включения в научное познание в процессе объяснения.

В педагогике «понимание» пока еще не является достаточно исследованной категорией, не выделены существенные признаки этого понятия, не определено место понимания в структуре процесса обучения, не разработаны способы организации познавательной деятельности школьников, обеспечивающие известную гарантированность понимания в процессе осуществления познавательной деятельности. Как справедливо отмечает М.Е. Бершадский, «педагогическая наука не рассматривает понимание как обязательный этап в процессе усвоения учащимися учебной информации; не выявлена система действий учащегося, которая служит объективным индикатором понимания учащимися учебной информации; не разработана система заданий для диагностики уровня понимания учащимися учебной информации» [1, с. 15].

Дидактическая разработка обозначенного понятия, предполагающая изучение возможностей содержания образования и методов обучения в организации процессов понимания школьников, должна опираться на исследован-

ные психологами особенности механизмов протекания понимания как внутренней стороны познавательной процедуры объяснения. В этом отношении интерес представляют выделенные М.Е. Бершадским [1] этапы процесса понимания:

- ✓ предпонимание – состояние, предваряющее понимание (смутное, кажущееся понимание);

- ✓ генетическое понимание новой информации – понимание закономерностей возникновения и развития нового знания;

- ✓ структурное понимание – взаимосвязи между элементами нового знания;

- ✓ системное понимание – значение, место полученных знаний в общей системе понятий и действий.

Анализ представленных этапов понимания убеждает в том, что логика организации объяснения, направленного на понимание изучаемого материала, должна быть подчинена этим этапам, т.е. от объяснения эмпирического, интуитивного – к объяснению сущностному, далее – к объяснению на уровне внутренних и внешних взаимосвязей данной порции материала с освоенным ранее, что постепенно приводит к уяснению значения и места новой порции учебного материала в общей системе освоенного школьником социального опыта.

Описанную выше взаимосвязь объяснения и понимания нельзя не учитывать при использовании различных типов объяснения (например, генетическое, причинное, функциональное, структурное и т.д.). С одной сторо-

ны, каждый из приведенных типов объяснения характеризуется своей логической спецификой, обуславливающей процедуру понимания, но с другой – все они должны ориентироваться на одни и те же этапы понимания: уяснение того, к какой группе знаний относится данный объект; актуализация соответствующих знаний; возникновение своеобразной «информационной модели»; «укладка» (увязка) нового, еще пока непонятного до конца; полное понимание. Очевидно, при таком подходе в поле зрения попадают как логические (анализ, синтез, обобщение и т.п.), так и психологические механизмы понимания (представление, восприятие, воображение, память, чувства и т.д.). Другими словами, понимание важно рассматривать как логико-психологический познавательный процесс, включающий в себя не только чисто мыслительные операции, но также эмоциональные и волевые компоненты (чувства удовлетворенности, ожидания и т.д.), проявление интереса к предмету понимания, постижение значимости его для познающего субъекта.

Следовательно, освоение школьниками взаимосвязанных познавательных процедур объяснения и понимания, вооружающее их соответствующими методами научного познания, будет выступать не случайным, а гарантированным результатом обучения только при условии наличия соответствующих дидактических средств, разработка которых должна основываться на принципе логико-психологического подхода.

Литература

1. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.

2. Зорина Л. Я. Дидактико-методические основания конструирования учебного материала по методологии научного познания // Ступени педагогического творчества: (научно-методический комплект для учителя). М., 2001. С. 89 – 114.
3. Зорина Л. Я. Системность – качество знаний. М. : Знание, 1976. 64 с.
4. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы. 2-е изд., доп. и испр. М. : Просвещение, 1989. 159 с.
5. Перминова Л. М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика. 2005. № 10. С. 95 – 102.
6. Перминова Л. М. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1979.
7. Селивёрстова Е. Н. Развитие в обучении: от психологии к дидактике // Право и образование. 2006. № 1. С. 123 – 136.
8. Федеральный государственный стандарт основного общего и среднего (полного) общего образования. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 12.05.2014).

N. N. Minina

EXPLANATION AND UNDERSTANDING AS THE SCIENTIFIC METHODS OF LEARNING IN SCHOOL EDUCATION

The article discusses the importance of explanation and understanding as interrelated and complementary scientific methods of knowledge being included in the educational process of the school. Application of explanation and understanding in school practice facilitates the acquisition and accumulation of students experience in the application of scientific methods of cognition.

Key words: *explanation, understanding, knowledge of the scientific method, the function of scientific knowledge, systematic knowledge of students.*

УДК 373.1.013 (14.25.07); 373.1.02:372.8 (14.25.09)

А. Г. Подстригич

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены возможности проектного образования в развитии универсальных учебных действий обучающихся на завершающем этапе обучения математике в основной школе. На примере изучения темы «Последовательности. Арифметическая и геометрическая прогрессии» описан один из подходов к конструированию учебного содержания, направленного на реализацию проектной деятельности на уроках математики.

Ключевые слова: *проектное обучение математике, учебные тексты, личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.*

В основе новой методологии образования – научить учиться всю жизнь – находятся ни критерии объема и полноты конкретного знания, а его методологические функции. Знания, умения и навыки, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Актуальность приобретает ориентация современной отечественной школы на формирование компетентностного уровня знаний и умений обучающихся, учёт их индивидуальных познавательных склонностей, признание высокого развивающего потенциала математического образования. При этом подчёркивается недостаточная разработанность содержания и методов обучения, создающих условия для индивидуализации учебной деятельности, проявления самостоятельности и инициативы учащихся при изучении математики в основной школе.

Организация проектной деятельности на завершающем этапе обучения математике в основной школе является условием реализации интеллектуальных возможностей школьников данной возрастной категории, средством обогащения универсальных учебных действий и диагностики готовности обучающихся к переходу в старшую школу.

В свою очередь, содержание темы «Последовательности. Арифметическая и геометрическая прогрессии» – последней темы школьного курса математики основной школы – имеет благоприятные предпосылки для организации проектной деятельности учащихся. Особенности учебного содержания данной темы благоприятны для проявления интеллектуальной инициативы как учащегося, так и педагога, способствуют созданию среды, необ-

ходимых условий, стимулирующих творческие способности участников совместной проектной деятельности.

«Последовательность» относится к числу основных понятий математики, имеет широкие связи с другими её разделами, а также с рядом учебных предметов, что позволяет расширить семантическое пространство, школьные «линии» алгебры последовательностей, рассмотреть темы и вопросы, которые не включены в основные учебные программы обучения математике.

Тема «Последовательности. Арифметическая и геометрическая прогрессии» органично связана с предыдущими разделами школьного курса математики и может служить основой:

- для подготовки обучающихся к итоговой аттестации, систематизации и обогащения знаний, связанных с фундаментальными математическими понятиями и их системами: «множество», «отношение», «функция», «уравнение», «неравенство», «системы уравнений и неравенств»;

- пропедевтики понятия последовательности, которое является базовым в курсе высшей математики и позволяет показать пути становления математической науки от учения о фигурных числах, пропорциях, пифагоровых тройках до современных разделов математики.

Основными задачами изучения темы «Последовательности. Арифметическая и геометрическая прогрессии» являются:

- введение терминологии и символики, связанных с понятием числовой последовательности и индексными обозначениями;

- ознакомление обучающихся с понятиями арифметической и геометрической прогрессий;

- развитие умений опознавать прогрессии, решать практико-ориентированные задачи, задачи «на прогрессии»;

- совершенствование универсальных учебных действий личностного, регулятивного, познавательного и коммуникативного блоков [1], включающих умения проектировать и проводить самостоятельное исследование, действия смыслообразования, самопознания и самоопределения, целеполагания, планирования, прогнозирования, моделирования, контроля, коррекции, оценки, сотрудничества, управления, участия в коллективном обсуждении и т. п.;

- развитие творческого и критического мышления обучающихся.

В связи с этим общая методическая схема изучения арифметической и геометрической прогрессий может включать следующие этапы:

- 1) введение понятия числовой последовательности и связанных с ней примеров и индексных обозначений («предыдущий член», «последующий член», «равноотстоящие члены» и др.);

- 2) рассмотрение разных способов задания числовой последовательности и их особенностей, реализация перевода с одного способа задания на другой;

- 3) изучение различных свойств и видов числовых последовательностей и установление параллелей, связанных с общей схемой исследования свойств функции;

- 4) рассмотрение вопроса суммирования членов числовой последовательности;

- 5) знакомство с арифметической и геометрической прогрессиями как особыми видами числовой последовательности;

- 6) самостоятельное исследование свойств арифметической и геометрической прогрессий на основе освоения матрицы изучения понятия числовой последовательности (освоения пунктов 1 – 4 методической схемы) и в процессе создания общеклассного проекта в виде разработанного силами обучающихся проекта учебного пособия по теме «Арифметическая и геометрическая прогрессии», в котором специальное внимание уделяется характеристическим свойствам прогрессий и решению практико-ориентированных задач «на прогрессии»;

- 7) создание индивидуальных исследовательских, творческих, методических проектов: «Из истории происхождения понятий "арифметическая прогрессия" и "геометрическая прогрессия"», «Разнообразные свойства и виды числовых последовательностей», «Возвратные последовательности», «Исторические последовательности. Числа Фибоначчи и золотое сечение», «Фигурные числа», «Цепные дроби», «Последовательности в музыке», «Последовательности и их графики в программировании», «Арифметические прогрессии в треугольнике Паскаля», «Последовательности в банковском деле», «В таинственном мире конечных и бесконечных сумм. Разные способы суммирования», «Ряды и бесконечные произведения», «Разработка итогового теста по теме "Арифметическая и геометрическая прогрессии"» и др.

Остановимся подробнее на этапе введения понятия числовой последовательности. Традиционно существует два подхода:

- алгебраический, когда числовая последовательность определяется как упорядоченное множество чисел, не-

ограниченно продолжаемое в одном направлении:

$$a_1, a_2, a_3, \dots, a_n, \dots;$$

– функциональный подход определяет последовательность как функцию, заданную на множестве натуральных чисел (функцию натурального аргумента). Это функция, но несколько отличающаяся от того, к чему привыкли школьники, а именно, имеют следующие особенности:

1) индексное обозначение значений-членов последовательности $f(n)$, $n = 1, 2, 3, \dots$:

$$f(1) = a_1, f(2) = a_2, f(3) = a_3, \dots, \\ f(n) = a_n, \dots;$$

2) новый способ задания последовательности – рекуррентный (от лат. «возвращающийся назад»), когда следующий член последовательности задается непосредственно через предыдущие;

3) график числовой последовательности представляет собой множество изолированных точек на плоскости;

4) упрощение формулировок свойств числовой последовательности как функции натурального аргумента;

5) появление возможности суммирования значений – членов числовой последовательности (также можно находить произведение членов числовой последовательности).

Функциональная линия изложения учебного материала по последовательностям является важной именно для реализации проектной деятельности учащихся по самостоятельному исследованию свойств арифметической и геометрической прогрессий: с одной стороны, школьникам предоставляется возможность осознать, каким способом может изучаться новый объект (используя функциональный

аппарат исследования), а значит, быть самостоятельными в его изучении и конструировании, с другой стороны, это дает возможность провести классификацию последовательностей в зависимости от наличия либо отсутствия у них каких-либо из функциональных свойств, выйти на понятия арифметической и геометрической прогрессий.

К понятию последовательности обучающиеся могут прийти двумя путями: в процессе решения текстовой задачи – ответа на проблемный вопрос и через наблюдение конкретных примеров последовательностей.

При этом успешность реализации проектной деятельности учащихся на уроках математики во многом зависит от организации работы на первом ее этапе, от запуска процесса самостоятельного исследования свойств арифметической и геометрической прогрессий на основе освоения матрицы изучения понятия числовой последовательности – коллективного проекта по созданию обучающимися учебных текстов по арифметической и геометрической прогрессиям.

Учебные тексты, предлагаемые на данном этапе, должны включать в себя:

– материал, сгруппированный вокруг основных компонентов образовательной системы (понятий, способов деятельности) по теме «Последовательности»: последовательности как особый вид функции, способы задания, формула n -го члена, рекуррентная формула, виды и свойства числовых последовательностей, переход от одного способа задания последовательности к другому, использование схемы исследования функций к исследованию числовых последовательностей, способы суммирования первых n

членов некоторых числовых последовательностей и др.;

- методологический (оргдеятельностный) инструментарий: алгоритмические предписания, инструкции, нормативные рекомендации, необходимые для освоения строго заданных видов деятельности (рефлексивной, коммуникативной, исследовательской деятельности);

- задания для учеников в зависимости от их индивидуальных познавательных предпочтений: предваряющие изучение раздела, вводящие в круг вопросов; направленные на составление плана осуществления проектной деятельности (коллективной, групповой, индивидуальной); осознание деятельности и планируемых результатов; создание личных проектных результатов; сопоставление своих работ с аналогами; усвоение образовательных стандартов; самооценку работы и др.;

- тексты-исторические – сведения, тексты-первоисточники по теме;

- тексты-образцы, составленные учащимися [2].

Привлечение разнообразного личного опыта учащихся, создание конфликта: с одной стороны, последовательности – это функции, с другой стороны, принципиально новая задача суммирования значений числовой функции-последовательности, позволяют практически ориентировать материал, дать его в историческом, функциональном, прикладном контекстах. Таким образом, намечаются основные понятия (семантические узлы) и связи (семантическое поле) темы «Последовательности. Арифметическая и геометрическая прогрессии».

Отметим, что в результате проектного обучения по предлагаемой мето-

дике значительно более высокий процент качества показывают учащиеся МПИ-классов – российские школьники, обучающиеся по учебным книгам серии «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ-проект, руководители М.А. Холодная и Э.Г. Гельфман), учебные тексты которых реализуют обучающие задачи на основе принципов обогащающей модели обучения, направлены на формирование у учащихся с 5-го по 9-й классы универсальных учебных действий: самостоятельно ставить новые учебные и познавательные цели и задачи, преобразовывать практическую задачу в теоретическую; осуществлять самоконтроль; организовывать и планировать исследовательскую деятельность, проектную работу, учебное сотрудничество, умение работать в группе; рационально использовать широко распространенные инструменты информационных технологий (ИКТ-компетентность); осуществлять логические действия по определению понятий, установлению причинно-следственных и родовидовых связей, обобщения; строить классификацию, делать умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и выводы на основе аргументации; работать с метафорами; работать с учебным математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной речи с применением математической терминологии и символики, проводить классификации, логические обоснования, доказательства математических утверждений, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать логически некорректные рассуждения и т.п.

В настоящее время, когда появились новые технические возможности, глобальные информационно-коммуникационные сети, гуманистическая психология У. Роджерса и тому подобное, основные направления деятельности современной школы связаны с признанием существенной роли активной учебно-познавательной деятельности учащихся именно на основе универсальных способов познания и их интеграции в процессе создания учебного проекта.

Таким образом, коллективный учебный проект по созданию учащимися собственных учебных текстов по определенной теме курса математики основной школы вызывает необходимость обобщения и систематизации знаний школьников на теоретическом уровне, позволяет четко определить, освоить предмет, принципы, методы, закономерности, факты, язык, способы верификации и тому подобное, связанные с темой проектирования. В данном виде учебного проекта главенствующим является теоретический принцип, т. е. моделирование, выстраивание целостной системы знаний на

основе общих закономерностей. Происходит формирование математического способа мышления, без которого невозможно серьезное естественно-научное образование.

Проектная деятельность учащихся на завершающем этапе обучения математике в основной школе призвана обеспечить создание условий:

- для развития у школьников познавательного интереса к учебному предмету;
- достижения успешности по предмету;
- формирования коммуникативных и методологических умений (вести дискуссию, самостоятельно планировать, организовывать свою работу);
- развития интеллектуальных (познавательных) качеств (инициативы, творчества, уникальности склада ума, компетентности);
- порождения личностных замыслов проектирования в старшей профильной школе (формирование открытой познавательной позиции – открытого, вариативного познавательного отношения к миру) [3].

Литература

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2011. 159 с.
2. Гельфман Э. Г., Подстригич А. Г. Формирование универсальных учебных действий в процессе создания учебного проекта на уроках математики // Вестник Томс. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 8 (123). С. 160 – 167.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.

A. G. Podstrigich

**TO THE ISSUE OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT ACTIVITY
OF STUDENTS AT THE FINAL STAGE OF THE MATH EDUCATION
IN SECONDARY SCHOOL**

In the article the possibilities of project education in the development of universal educational actions for students at the final stage of the math education in secondary school are discussed. One of the approaches to the development of educational content focused on the implementation of project activity in math lessons is described on the example of studying the topic "Sequences. Arithmetic and geometric progressions".

Key words: *the project education of mathematics, educational texts; personal, regulative, cognitive and communicative universal educational actions.*

УДК 372.854

Е. А. Шабалина

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В УЧЕБНОМ
СЕТЕВОМ СООБЩЕСТВЕ**

Статья посвящена рассмотрению особенностей организации обучения школьников в учебном сетевом сообществе. Внимание автора акцентировано на специфике учебных заданий, направленных на формирование целевого компонента познавательного опыта школьников в процессе обучения химии в условиях учебного сетевого сообщества.

Ключевые слова: *обучение химии, познавательный опыт, учебное сетевое сообщество, целевой компонент познавательного опыта.*

Одной из задач, которые решает образование в современных условиях, является становление и развитие личности школьника. Среди планируемых результатов образования личности можно выделить ее интеллектуальное развитие, организация которого требует создания условий, благоприятных для включения учащихся в активную познавательную деятельность. Таким требованиям может отвечать учебное сетевое сообщество, рассматриваемое нами как перспективная форма организации обучения в информационном обществе.

Под учебным сетевым сообществом мы понимаем группу взаимодействующих друг с другом субъектов, осуществляющих познавательную деятельность с использованием социально-информационных ресурсов сети Интернет и функционально ориентированных на решение задач обучения школьников [10, с. 56].

На основе систематизации сложившихся в дидактике представлений о целях интеллектуального развития школьников в обучении Е.Н. Селивёрстова выделила три уровня постановки развивающих целей обучения [8]. В совокупности эти уровни описывают

динамику качественного совершенствования формируемого у школьников познавательного опыта:

1-й уровень – операционально-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отдельных познавательных действий (анализ, синтез, сравнение и т.п.);

2-й уровень – деятельностно-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами целостной познавательной деятельности. Этот опыт раскрывает себя через способность школьников к деятельностной саморегуляции познания, к самоуправлению процессом «открытия» нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности;

3-й уровень – личностный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отношения в познании. Этот опыт раскрывает себя через способность школьников к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познания, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самостоятельности, самосовершенствования и самообразования.

Исходя из понимания И.Ф. Харламовым [9] учебно-познавательной деятельности как «целенаправленной и мотивированной системы действий ученика, направленной на овладение научными знаниями, умениями и

навыками, развитие интеллектуальных и творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений посредством решения учебных задач» и утверждения психологов, что любая деятельность, в том числе и учебная, состоит из действий и операций, которые могут переходить друг в друга (А.Н. Леонтьев [5], С.Л. Рубинштейн [7] и др.), структуру учебно-познавательной деятельности можно определить как совокупность мотивационной, содержательной, процессуальной и инструментальной составляющих. Формирование познавательного опыта происходит в процессе осуществления продуктивной познавательной деятельности, следовательно, структура познавательного опыта может определяться на основе компонентов учебно-познавательной деятельности и включать мотивационный компонент, компонент целеполагания, инструментальный компонент и рефлексивно-оценочный компонент.

В процессе реализации обучения в учебном сетевом сообществе создаются необходимые условия, при которых школьники способны выступать полноценными субъектами целостной познавательной деятельности с выраженной способностью и готовностью приобретать новое знание, не столько при непосредственной поддержке извне, сколько в процессе реализации собственной познавательной инициативы.

Одним из важнейших средств реализации целей обучения является учебный материал как элемент содержания образования. Содержание этого материала может быть представлено через конкретные тексты, задачи, упражнения, подлежащие усвоению учащимися [3, с. 120].

В данной статье наше внимание обращено на варианты учебных заданий, которые целесообразно использовать при обучении химии в условиях учебного сетевого сообщества с ориентацией на формирование целевого компонента познавательного опыта школьников на его качественно различных уровнях.

Основываясь на результатах исследований психологов (Б.Г. Ананьев [1], В.В. Давыдов [2], А.И. Леонтьев [5], С.Л. Рубинштейн [7] и др.) и педагогов (Е.Н. Ильин [4], И.Я. Лернер [6] и др.), целевой компонент познавательного опыта понимается как готовность школьника к осуществлению деятельности целеполагания, характеризующейся инициативностью, самостоятельностью, осознанностью и продуктивностью усилий по выдвижению и формулированию целей, а также анализу условий и выбору средств их достижения в познании.

Приведём примеры разработанных нами заданий, ориентированных на формирование целевого компонента познавательного опыта, исходя из уровней природы последнего.

На базовом уровне познавательного опыта его целевой компонент проявляется в готовности школьников выделять и формулировать цели отдельных познавательных действий по образцам, инструкциям и указаниям, предложенным учителем. В условиях учебного сетевого сообщества это, к примеру, могут быть задания, направленные на формулирование школьниками целей, образец осуществления которых демонстрирует учитель в предлагаемом видеофрагменте действий, определивших ход проведения опыта.

В качестве варианта такого задания может выступать следующее:

«Внимательно посмотрите видеоролик, размещенный в сообществе по теме «Получение углекислого газа и знакомство с его свойствами». На основе анализа последовательности осуществленных учителем действий и полученных при этом результатов сформулируйте цели проведенных химических манипуляций».

Задание будет соответствовать базовому уровню познавательного опыта при условии четкой фиксации в видеоролике последовательности отдельных манипуляций в процессе проведения опыта.

На повышенном уровне формирование целевого компонента познавательного опыта будет осуществляться на основе использования учебных заданий, стимулирующих школьников к самостоятельному обнаружению и формулированию познавательных целей. Вариантом такого задания может быть следующее, связанное с выполнением в учебном сетевом сообществе экспериментальной работы по заданной теме: *«Познакомьтесь с инструкцией к лабораторной работе «Спирты и фенолы». Сформулируйте цель выполнения данной работы».*

На высоком уровне познавательного опыта формирование его целевого компонента возможно с помощью учебных заданий, выполнение которых требует от школьников не только готовности к выделению и формулированию познавательных целей, но и выработки к ним своего избирательного, рефлексивно-смыслового отношения, отражающего индивидуальные интересы и потребности школьника, которые мотивируют включение школьников в познавательную деятельность при обучении в учебном сетевом сообществе. Примером такого задания

может выступать следующее: *«Что ты хочешь узнать при изучении темы «Спирты»? Что ты ждёшь от изучения этой темы? Сформулируй цель изучения данной темы, актуальную именно для тебя. Предложи ее для обсуждения на форуме поданной теме».*

Задания подобного содержания обладают большими педагогическими возможностями в плане формирования у школьников ценностного отношения к познанию. Их выполнение не ограничивается тем, что ставит учащихся перед необходимостью принятия извне заданных целей или самостоятельного их формулирования. Более высокий уровень педагогических воз-

можностей таких заданий определяется их направленностью на то, чтобы сделать процесс формулирования целей небесстрастным, связанным с воплощением индивидуально-неповторимых познавательных замыслов школьника, которые определяют специфику его индивидуальной познавательной позиции. Существенно, что только при таком подходе наука и познание могут стать для школьника истинными ценностями. В дальнейшем это приводит к тому, что процесс обучения постепенно превращается в процесс самообразования, предоставляя огромные возможности для развития личности.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
4. Ильин Е. Н. Искусство общения. М. : Знание, 1982. 93 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
6. Лернер И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся // Новые исследования в педагогических науках. М. : Педагогика, 1971. № 4. С. 34 – 39.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Наука, 1981. 231с.
8. Селивёрстова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации : монография. Владимир : Изд-во ВГПУ, 2006. 218 с.
9. Харламов И. Ф. Педагогика. М. : Высш. шк., 1990. 567с.
10. Шабалина Е. А. Формирование познавательного опыта старшеклассников в условиях учебного сетевого сообщества : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владимир, 2013. 260 с.

E. A. Shabalina

**THE FORMATION OF THE TARGET COMPONENT OF THE STUDENTS'
COGNITIVE EXPERIENCE AT TEACHING CHEMISTRY
IN THE LEARNING NETWORK COMMUNITY**

The article considers the characteristics of the organization of students' training in the learning network community. The author's attention is focused on the training assignments of the learning network community aimed at creating a target component of the students' cognitive experience at different levels of its quality in the process of teaching chemistry.

Key words: *teaching chemistry, learning experience, learning network community, target component of the cognitive experience.*

УДК 37.01

Т. О. Шумилина

**ВЛИЯНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ
МЕНТАЛИТЕТА ЛИЧНОСТИ**

В статье рассматриваются вопросы формирования менталитета как интегральной характеристики людей, живущих в конкретной культуре. Педагогический потенциал региональной традиционной культуры рассматривается автором как важное средство формирования менталитета человека.

Ключевые слова: *менталитет, региональная культура, этнопедагогика.*

Важную роль в формировании цивилизации и её ментальных предпосылок играют геополитические и природные (ландшафтные, климатические, биосферные) факторы. С одной стороны, это внешние по отношению к культуре факторы (экстракультурные), характеризующие, так сказать, внекультурный контекст становления и развития каждой конкретной культуры, с другой – это та органическая для неё контекстуальность, которая, будучи освоена сознанием и поведением людей, оказывается интериоризована культурой, т.е. становится её внутренней структурой и отличительной для неё семантикой. В этом отношении

национальная картина природы, отображённая в языке, мифологии, фольклоре, обыденном мирозерцании и исконной религиозности народа, а позднее в формах специализированной культуры – в философии, искусстве, словесности, а также в образе жизни и культуре повседневности, становится частью культуры, притом относящейся к её глубинным пластам, т.е. включается в менталитет.

Великий русский историк В. Ключевский не случайно свой «Курс русской истории» начинал с анализа русской природы и её влияния на историю народа: именно здесь, в природном наследии закладываются начала

национального менталитета и национального характера любого народа, в том числе и русского. Русская равнина и её почвенное строение, пограничье леса и степи, река и бескрайнее поле, речная сеть и междуречье, овраги и летучие пески, суровый климат и сложные взаимоотношения с соседними народами – всё это формировало и мировоззрение русского народа, и фольклорные фантастические образы, и народную философию, и характер земледелия, и тип преимущественной хозяйственной деятельности, и образ жизни, и тип государственности. Иными словами, все эти природные явления, пережитые и осмысленные в их системности как социо- и культурогенные факторы, своеобразно отразились в менталитете русской культуры и составили тем самым фундамент будущей российской (и евразийской) цивилизации.

Один из ярких представителей евразийства Г. Вернадский писал в своём труде «Начертание русской истории» (1927) о месторазвитии русского народа как факторе, определяющем характер его культуры и истории. Месторазвитие вообще понимается им как совокупность социально-исторических и географических признаков определенной среды обитания, которая налагает печать своих особенностей на человеческие общезжития, развивающиеся в этой среде.

В каждый момент исторического развития конкретной культуры мы имеем дело со своеобразной модификацией культурного пространства и того ценностно-смыслового целого, которое представляет собой культура данного времени. Именно в этом семантическом пространстве мыслит, чувствует и действует человек как

субъект и объект культуры; здесь складываются определенные представления о природе и общественных отношениях, о государстве и праве, об искусстве и науке, о мифологии и религии, о смысле жизни и направленности истории. В каждый исторический период существуют своя иерархия и типология ценностей («вертикаль» и «горизонталь»), свои процессы интеграции и дифференциации, определенные смысловые тяготения, ускорения и замедления и т.п. [6, с. 39 – 68].

Менталитет – квинтэссенция культуры, в которой воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, группы или социума. Категория «менталитет» чаще всего трактуется как сугубо психологическая (или социально-психологическая). Так, в относительно ранних англоязычных словарях и публикациях 20 – 30-летней давности менталитет определяется как «качество ума, характеризующее индивида или класс индивидов», «способность или сила разума», «установки, настроение, содержание ума», «образ мыслей, направление или характер размышлений», «сумма мыслительных способностей или возможностей, отличающихся от физических». В более поздних публикациях содержание понятия «менталитет» существенно расширяется. В «Словаре иностранных слов» (М., 1993) менталитет трактуется как «склад ума; мироощущение; мировосприятие; психология».

На основе анализа понятий, содержащихся в работах как российских, так и зарубежных учёных, И.Г. Дубов приводит различные дефиниции этого понятия. Синтезируя наиболее суще-

ственные признаки менталитета, И.Г. Дубов приводит следующую психологическую характеристику данного понятия: «Менталитет как специфика психологической жизни людей раскрывается через систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающихся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях и задающих вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей данной общности убеждения, идеалы, склонности и интересы и другие социальные установки, отличающие указанную общность от другой» [9, с. 401 – 402].

В современной философской и педагогической литературе утвердилось положение о единстве системы воспитания и окружающей среды как важного компонента общественного устройства, материального и духовного воспроизводства. Изучение литературы позволило установить, что среда представляет собой совокупность природных и социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества. Следовательно, данное явление выступает по отношению к личности как необходимое условие ее становления и развития. В психологии и педагогике среда исследуется как формирующая личность, субъективно переживаемая человеком объективная реальность. Всякая среда участвует в формировании, воспитании человека. С этой точки зрения любой вид социальной среды является средой воспитания, какой является и региональная среда.

До недавнего времени региональная среда не была предметом исследо-

вания, её педагогический потенциал специально не изучался. Исследователи, как правило, при осмыслении специфики постановки образования в каждой конкретной местности или целом регионе опирались главным образом на экономический фактор. Из региональных компонентов преимущественно учитывался лишь один национальный фактор. При этом недооценивались такие факторы, как исторический, социальный, этнографический, экологический, культурный и т.д. Компонентами региональной среды выступают в основном определяемая общей исторической судьбой материальная и духовная культура, особенности языка, общепринятые ценности и нормы, способы поведения, которые обобщены и отражены в большей мере в этнопедагогике.

Таким образом, региональная среда есть совокупность культурных, социальных, природных компонентов, влияющих на формирование и функционирование человека в определенном регионе, предметная и человеческая обстановка развития личности, её способностей, потребностей, интересов, сознания [4, с. 9].

Психологи отмечают, что различные факторы среды оказывают неравномерное влияние на формирующееся сознание ребенка. В изучении механизмов воздействия среды на личность важная роль отводится так называемой «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский), которая определяется как особое сочетание внутренних процессов развития внешних условий, которое типично для каждого возрастного этапа и обуславливает динамику их психического развития на протяжении определенного возрастного периода. В последнее

время исследователи обращают особое внимание на поиск путей и средств совершенствования региональной среды как необходимого условия становления и успешного развития личности ребенка. Как отмечает Л.П. Буева, в общем процессе развития личности действуют «...две тенденции: принятие, усвоение индивидом социальных норм, традиций и функций как своеобразный аспект приспособления личности к существующим социальным условиям и тенденция их развития, преобразования, в котором ярче всего проявляется человеческая, творческая индивидуальность» [3, с. 84].

Исследователи Института теории и истории педагогики РАО (Л.И. Новикова) ввели в педагогику новое понятие – «средовый подход». Давая определение данному понятию как совокупности принципов и способов использования воспитательных возможностей среды в развитии личности, они определяют варианты использования педагогического потенциала среды в воспитательном процессе. Использовать среду можно по-разному: в том виде, в каком она сложилась и существует, принципиально ничего в ней не меняя, – это одна стратегия её использования, другая связана с изменением, преобразованием. Трансформация её качеств, необходима, чтобы оно (влияние) было именно таким, а не иным, но перед тем, как использовать среду в воспитательных целях, следует её преобразовать, определить её педагогический потенциал [8, с. 24].

Предметом нашего внимания является педагогический потенциал региональной среды. Категория потенциал – общенаучное понятие, методологическое значение которого чрезвычайно важно для педагогики. Потен-

циал в философии трактуется как источник, возможность, средство, запас, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи [10, с. 347].

Принимая во внимание идею о многофункциональности среды, мы рассматриваем наиболее значимую для нашего исследования – педагогическую функцию, которую соотносим с понятием «менталеобразующая среда» (Б.С. Гершунский). Исследователь относит формирование ментальности к одной из основных проблем современности, справедливо полагая, что реализовать эту задачу возможно лишь в рамках системы образования и воспитания.

Одно из важнейших понятий, используемых при анализе вопросов региональной культуры и образования, – понятие «менталитет».

Менталитет (франц. *mentalite*, от позднелат. *mentalis* – умственный), образ мышления, мировосприятия, духовной настроенности, присущие индивиду или группе. В российской философии, культурологии и публицистике термин «менталитет» обычно употребляется для характеристики национальных особенностей народов, особенностей культуры. Например, черты русского менталитета – духовность, коллективизм (соборность), широта души. Менталитет культуры – глубинные структуры культуры, исторически и социально укорененные в сознании и поведении многих поколений людей, объединяющие в себе различные исторические эпохи в развитии национальной культуры [7, с. 343].

В данной статье мы остановимся на проблеме изучения региональных традиций, их влиянии на формирование менталитета и определим понятие «менталитет» как сложное интегральное качество личности, обусловленное особенностями и традициями социокультурной среды, характеризующееся наличием своеобразного мировоззрения, национального характера.

Такое сложное личностное образование как менталитет может быть рассмотрено как единство следующих компонентов: когнитивного, мотивационного и эмоционально-поведенческого.

Содержание когнитивного компонента менталитета характеризуется наличием у личности системы взглядов, оценок, норм и умонастроений, которые основываются на имеющихся в данной общности знаниях, ценностях, верованиях и традициях.

Мотивационный компонент менталитета характеризуется эмоционально-положительным отношением личности к содержанию региональной культуры и готовностью действовать в соответствии с ним.

Эмоционально-поведенческий компонент менталитета включает сформированность стереотипов поведения, обусловленных традициями, обычаями и спецификой национального характера.

Основу формирования менталитета мы видим в использовании педагогического потенциала традиционной культуры и региональной среды. Под педагогическим потенциалом понимаем совокупность компонентов региональной культуры, имеющих ценностную и этническую направленность, отраженную в образовательно-воспитательной деятельности (В.П. Визгин).

Анализ педагогической литературы показал, что исследователи, рассматривавшие использование педагогического потенциала среды, предлагали: педагогизировать среду через создание центров воспитательной работы в микрорайоне (В.Г. Бочарова, И.Ю. Лялюгене, М.М. Плоткин и др.); интегрировать воспитательные силы среды путём создания социально-культурных комплексов (В.Д. Семенов); повышать педагогический потенциал природной среды и оптимизировать взаимодействие с ней школьников (Л.П. Боярышникова, М.В. Шептуховский и др.).

По мнению авторов «средового подхода» (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) к воспитанию, существует несколько вариантов использования среды – востребование, воображение, восполнение, воссоздание, воспрепятствование, воспроизводство.

Средством (под понятием «средство» в педагогике принято понимать категорию, обозначающую промежуточное звено в диалектической цепочке «цель – средство – результат») формирования менталитета мы считаем традиционную региональную культуру. Под «региональной культурой» (В.В. Ануфриев) мы понимаем «субкультуру, сложившуюся в определенном пространстве, необходимом и достаточном для осуществления и воспроизводства человеческой деятельности. Его размеры определяются потребностями индивидов и социальных групп, прежде всего национально-этнического характера, в самоопределении» [1, с. 7]. По мнению автора данного определения, региональная культура – органическая часть национальной русской культуры, русского этноса, и поэтому она обладает всеми

основными компонентами общенациональной культуры, являясь одновременно одним из наиболее интересных региональных вариантов русской культуры. Для нас важное значение имеет тот факт, что В.В. Ануфриев, анализируя подсистемы региональной культуры, делает это через категорию «менталитет». Менталитет, имея своей основой русскую ментальность, обладает специфическими чертами. Данная специфика, по его концепции, сформировалась под влиянием историко-генетического, этносоциального и природно-географического факторов. Он определяет, что данная категория позволяет зафиксировать рассмотрение менталитета на уровне самосознания носителей культуры, жизненного уклада населения, взаимоотношений с этническими группами, системы отношений человека с природой. Менталитет наилучшим образом проявляется в самосознании жителей региона, в особенностях восприятия человеком себя и окружающего мира.

Каковы же наиболее эффективные условия формирования менталитета в процессе учебно-воспитательной деятельности? Под педагогическими условиями понимаются сопутствующие педагогические обстоятельства, которые способствуют проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов (Н.Ю. Посталюк).

Л.М. Бирюкова выделяет несколько групп педагогических условий формирования менталитета: содержательные; организационно-деятельностные; мотивационные.

Предполагаем, что единство и взаимовлияние психологических и педагогических условий может обуславливать эффективность формирования менталитета учащихся [2, с. 56].

Формирование основ менталитета личности через региональную культуру будет более эффективным, если:

- педагогический потенциал региональной среды реализуется с учетом психолого-педагогических особенностей учащихся;

- для освоения содержания региональной культуры отбираются те её элементы, которые наиболее значимы для учащихся и наиболее эмоционально влияют на них;

- предлагаемое содержание региональной культуры наиболее полно и ярко отражает ментальные характеристики народа;

- отобраны для усвоения те ценности региональной культуры, которые позволяют провести параллели с общечеловеческими ценностями;

- дети вовлекаются не только в воспроизводящую, но и творчески-преобразующую деятельность, дающую возможность самовыражения личности учащегося;

- используется только положительная мотивация школьников на осознанное овладение системой знаний и умений;

- используются деятельностно-практические стимулы: игра, соревнование; словесно-деятельностные стимулы: эмоционально-образный, проблемно-поисковый, общественно-оценочный;

- реализуется образовательно-воспитательная программа, предполагающая многообразие, вариативность и свободу выбора детьми различных форм деятельности [5, с. 74].

Для реализации данных условий возможно использование критериев и показателей определения уровней сформированности менталитета при использовании педагогического потенциала региональной среды [2, с. 57].

Критерий 1: осознание сущности и значимости региональной культуры.

Показатели: знание и понимание особенностей традиционной региональной культуры; наличие оценочных суждений о ценностях, роли и функциях верований и традиций региональной культуры.

Критерий 2: мотивация овладением элементами региональной культуры.

Показатели: стремление к овладению содержанием традиционной региональной культуры; удовлетворенность процессом овладения содержанием региональной культуры и его результатами.

Критерий 3: способы поведения в период формирования основ менталитета.

Показатели: активное овладение стереотипами поведения, национальными традициями и обычаями; вос-

приятие и оценка особенностей региональной культуры.

На основе критериальной характеристики признаков сформированности основ менталитета, анализа теоретических данных исследования можно выявить закономерность сформированности менталитета соответственно оптимальному, номинальному и пессимальному уровням. Все уровни имеют относительный характер, поскольку их показатели не могут быть измерены математически точно.

Использование представленной критериальной базы позволит ориентироваться на диагностический подход в процессе формирования менталитета личности на основе реализации педагогического потенциала региональной среды, что, в свою очередь, будет способствовать повышению действенности применяемого педагогического инструментария.

Литература

1. Ануфриев В. В. Феномен культуры Русского Севера. Архангельск : Изд-во ПГУ им. М. В. Ломоносова, 1995. 49 с.
2. Бирюкова Л. М. Использование педагогического потенциала региональной среды в формировании основ менталитета младшего подростка. Архангельск, 1997. 89 с.
3. Бueva Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме (О проблемах взаимосвязи на пороге XXI века) // Философия образования. М., 1996. С. 76 – 90.
4. Буторина Т. С. Педагогическая регионология : науч.-метод. пособие. Архангельск : АО ИППК РО, 2000. 68 с.
5. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. М., 1987. 134 с.
6. Кондаков И. В. Культура России. М., 2010. 243 с.
7. Кравченко А. И. Культурология : словарь. М. : Академический проект, 2000. 343 с.
8. Новикова Л. И. Школа и среда. М., 1985. 189 с.
9. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск., 2001. 928 с.
10. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский [и др.]. М., 2001. 574 с.

T. O. Shumilina

**THE REGIONAL ENVIRONMENT INFLUENCE ON THE FORMATION
OF THE PERSONALITY MENTALITY**

The article deals with development of mentality as integral characteristics of people living in a particular culture. The pedagogical potential of regional traditional culture is considered by the author as an important means of shaping the personality mentality.

Key words: *mentality, regional culture, pedagogy of the ethnic group.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 371.111:37.011.31-051

Е. Б. Филинкова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О СПЕЦИФИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ В СРАВНЕНИИ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ ДРУГИХ ОТРАСЛЕЙ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА

На основе данных анкетирования в статье приводятся аргументы, доказывающие, что коллективное мнение учителей об особенностях работы директора школы обусловлено сложностью и разнообразием ряда специфических факторов – контингент людей, с которыми приходится взаимодействовать директору; неповторимость и трудность задач, стоящих перед руководителем школы; уникальностью как процесса, так и результата его труда; и в конечном итоге особые, очень высокие требования, предъявляемые спецификой деятельности к субъекту.

***Ключевые слова:** управленческая деятельность в образовании, социальные представления учителей, директор средней общеобразовательной школы.*

В системе среднего образования сложилась парадоксальная ситуация: образовательные учреждения нуждаются в грамотных, мотивированных руководителях, готовых принять вызовы сегодняшнего дня. Однако учителя в массе своей не желают переходить на руководящие должности. При этом совсем не редки случаи, когда, например, директор школы вынужден прибегать к давлению и нажиму: «Никто не хотел, меня назначили приказом», – так охарактеризовала ситуацию своего вступления в должность завуча учительница одной подмосковной школы. Зачастую в качестве психологических препятствий к возникновению готовности стать руководителем выступают социальные представления педагогов об управленческой деятельности.

По данным наших исследований [3], учителя слабо осведомлены о работе заместителей и директоров школ: средние баллы соответственно равны 3,7 и 3,4 по пятибалльной шкале, где 5 баллов означали очень высокую степень осведомленности. Но, несмотря на малую степень знакомства с работой руководителя ОУ, у учителей, как нам удалось установить, присутствует ясное осознание того, что работа директора школы более сложная (оценена учителями в 4,8 балла по пятибалльной шкале), чем у учителя, ответственная (4,9 балла), интенсивная (4,8 балла), рискованная, но одновременно и более однообразная и нетворческая. Очевидно, что эти достаточно негативные представления могут выступать в качестве серьезного барьера к возникновению у педагога мотивации переходить на управленческую

работу. Возникает вопрос: «Что лежит в основе рассмотренных социальных стереотипов?». Мы попытались на него ответить, проанализировав социальные представления педагогов разных специальностей об особенностях деятельности руководителей образовательных учреждений. Изучение представлений учителей о специфике деятельности руководителей средних общеобразовательных школ являлось одной из задач комплексного исследования, проводимого в рамках программы Московского государственного областного университета (МГОУ) по изучению психологии управленческой деятельности в образовании [2]. Изложению результатов решения данной задачи и посвящена настоящая статья.

В исследовании, осуществленном в 2012 г., принимали участие учителя г. Москвы и Московской области, никогда ранее не работавшие в качестве руководителей образовательных учреждений. Возраст участников колебался от 20 до 65 лет, а стаж работы – от 2 месяцев до 42 лет. Всего в исследовании приняло участие 66 человек. Основным методом исследования – стандартизированное интервью, содержащее открытые и закрытые вопросы. Обработка результатов проводилась методами контент-анализа и дескриптивной статистики.

Основные результаты исследования

Мы предположили, что представления педагогов о характеристиках управленческого труда в образовании связаны со спецификой образовательной сферы, т.е. высокие оценки, данные учителями относительно сложности, интенсивности труда руководителя ОУ, а также его ответственности, являются отражением коллективного

мнения педагогического сообщества об особенных, нигде более в отраслях народного хозяйства не повторяющихся условиях и задачах руководящей деятельности.

Нами задавались вопросы: «Есть ли, по-вашему, специфика в деятельности директора школы как управленца в сравнении с деятельностью руководителей организаций промышленной, торговой сфер? Если да, то в чем она состоит?».

Результаты показали, что абсолютное большинство учителей считают деятельность директора школы особенной. «Да» или «скорее да» ответили 91,5 % учителей, участвовавших в исследовании. Затруднились с ответом 2,1 %, не видят или скорее не видят никакой специфики в труде руководителя школы 6,4 % респондентов. Контент-анализ позволил выделить шесть основных смысловых единиц, характеризующих неповторимость руководящей деятельности в системе среднего общего образования.

Прежде всего, специфичность выражается в **особом контингенте**, с которым приходится работать директору школы (56,6 % от всех высказываний). Специфика контингента носит троякий характер. По общему мнению, она выражается главным образом в том, что работать приходится *«не только со взрослыми, но и с детьми»* (35,4 % всех высказываний). Эта особенность, как будет показано ниже, определяет большинство других черт, выделяющих работу руководителя ОУ среди управленческой деятельности во всех остальных областях производства.

Значительно реже по сравнению с «работой с детьми» встречаются мнения, что особенность контингента обусловлена, во-первых, свойствами

педагогического коллектива (6,1 %), а во-вторых, необходимостью работать с родителями (12,1 %). *«Директор школы взаимодействует не только со своими подчиненными, но и с учениками и их родителями, а они [родители] подчиненными не являются»*, в этом состоит, по мнению педагогов, одна сторона проблемы общения с родителями. С другой стороны, работать с родителями – означает *«работать с проблемами семей»*, что подразумевает как сложность, так и разнообразие проблем, решаемых директором.

Нельзя не остановиться подробнее на понимании учителями специфики педагогического коллектива. Как написали сами респонденты, *«педколлектив – особый организм»*, его особенность состоит, во-первых, в том, что это – *«женский коллектив»*. Женщины не просто доминируют по численности над мужчинами среди учителей, иногда в педсоставе мужчин просто нет. Вторая особенность коллектива учителей состоит в том, что это не просто женский коллектив, это *«женский коллектив, не производящий конкретного продукта»*. Мы понимаем это высказывание не напрямую, что в труде педагога отсутствует конкретный результат, но интерпретируем его как сложность объективной оценки эффективности деятельности конкретного работника. Именно отсюда, по мнению самих педагогов, возникает специфика неформальных взаимоотношений в коллективе. Третьей особенностью педагогического коллектива школ является его обобщенная психологическая характеристика: это довольно консервативная, стереотипно мыслящая и пассивная аудитория, зачастую дополнительно характеризующаяся завышенной самооценкой. Всё

это обуславливает значительные трудности во взаимодействии директора школы и педагогического коллектива: *«Трудно учить учителей»*, – так сформулировала общее мнение учительница начальных классов 49 лет, три года проработавшая завучем.

Вернемся к анализу специфики деятельности руководителей средних общеобразовательных учреждений. На втором месте по частоте упоминаний (17,2 % всех высказываний) – **уникальность содержания деятельности** директора школы. Уникальность проявляется в задачах, стоящих перед руководителем школы, в содержании и результате его повседневного труда.

Школа, как пишут учителя, – это *«не коммерческое предприятие»*, её отличает *«специфика направленности услуг: дети и их родители имеют потребности, отличные от категорий "покупатель", "житель", "потребитель"»*. Соответственно цели и задачи руководителя образовательного учреждения иные (*«работа в области организации педагогического процесса»*) и нигде больше не встречающиеся (*«в других сферах нет воспитательной деятельности»*). Это накладывает серьезный отпечаток на содержание трудового процесса руководителя: *«директор прежде всего педагог»*. Педагогический аспект деятельности директора школы рассматривается учителями если не как главный, то, как минимум, одинаковый по значимости с собственно управленческим, поскольку *«конечный продукт – это ребенок»*.

Небольшая часть учителей видит неповторимость деятельности руководителя образовательного учреждения не только в наличии педагогической составляющей, но в множественности

его функциональных обязанностей: *«организационно-административная работа плюс работа с коллективом учителей, плюс работа с коллективом детей, плюс хозяйственные функции»*.

Работа со специфичным контингентом и уникальность содержания деятельности являются причиной того, что к директору школы как к личности предъявляются **особые требования**. Это третья по значимости характеристика управленческой деятельности в образовании, отличающая её от деятельности управленцев из других областей (15,2 %).

Главных требований, предъявляемых к руководителям школ, два: умение работать при отсутствии необходимых материальных ресурсов (*«у директора школы нет материальных средств, а сделать всё надо, чтобы школа работала»*) и *«умение работать не только с учителями, но и с родителями, и детьми»* (по 6,1 %). Учителя в данном случае подчёркивали, что не специфика человеческих ресурсов, с которыми приходится иметь дело, а именно умение работать с ними как особое профессионально-важное качество является неповторимой чертой труда школьного руководителя. Это умение раскрывается педагогами как способность *«нравиться разновозрастным категориям людей»*, как обладание особым тактом и безупречностью поведения, поскольку *«детские души очень ранимы»*, как умение создавать *«особый микроклимат в коллективе»*, быть коммуникативным и устойчивым к стрессам.

Следует сказать, что результаты нашего исследования относительно представлений учителей об особых

требованиях к личности директора школы перекликаются с результатами исследования Н.И. Прониной, которая путем опроса учителей физической культуры выявила, что данная группа педагогов относит к важнейшим профессионально-важным качествам руководителя образовательного учреждения *«уважительное и заботливое отношение к подчиненным и их нуждам»*, *«способность слушать и слышать сотрудников»*, справедливость, добросовестность и любовь к своему делу [1].

Обращаясь вновь к анализу специфичности требований, предъявляемых к личности педагога-руководителя, нельзя не сказать, что, кроме двух важнейших требований, директоров школ, по мнению учителей, отличает от руководителей всех остальных отраслей *«компетентность во всех направлениях деятельности ОУ»*, что означает не только знакомство с *«хозяйственной деятельностью»*, не только то, что директор должен *«многими знаниями владеть: юридическими, экономическими, бухгалтерскими и т.д.»*, но помимо этого обязан быть высококомпетентен в педагогических вопросах, т.е. в тех, которые не характерны для производственной деятельности.

Высочайший **уровень ответственности** руководителей ОУ представляет собой четвертую специфическую характеристику их деятельности (7,1 %). Высокая ответственность руководителей школ обусловлена, по мнению учителей, во-первых, значительным количеством людей, находящихся в подчинении у директора (это и взрослые, и дети), а во-вторых, и в этом главная специфика образова-

тельной сферы, наличием особого вида ответственности за результат работы всего педагогического коллектива: *«другой продукт, другая ответственность, особенно за ошибки»*. Поскольку *«директор отслеживает становление личности человека»*, то на него как на руководителя образовательного учреждения обществом возложена *«огромная ответственность за подрастающее поколение»*.

Описанные выше четыре характеристики, отличающие деятельность директоров школ от управленческой деятельности в других народнохозяйственных сферах, не являются исчерпывающими. Крайне редко встречаются, но, очевидно, имеют место еще три особенности директорской работы в школе, придающие ей черты неповторимости или даже уникальности.

Во-первых, это совершенно точно подмеченное учителями совмещение ролей в работе директора школы: он и руководитель, и исполнитель одновременно. *«Директор помимо управленческих обязанностей выполняет ещё и учительскую функцию, т.е. он равный (подчеркнуто автором – Е.Ф.) в педагогическом коллективе»*. Двойственность ролевой позиции директора обуславливает еще одну особенность его деятельности: *«работа директора школы строго регламентирована, так как он является учителем определенного предмета»*. Жесткая

регламентация совершенно не характерна для управленческой деятельности в целом, которую зачастую сравнивают не с наукой, а с искусством. В-третьих, учителя обратили внимание на то, что руководящую работу в образовании выделяет среди аналогичных видов работ низкая заработная плата, которая, хотя и выше, чем у учителей, но несопоставимо меньше, чем в производственных отраслях.

Таким образом, коллективное мнение учителей о специфике работы директора школы состоит в том, что в качестве таковой выступают: сложный и разнообразный контингент людей, с которыми приходится взаимодействовать директору; неповторимость и трудность задач, стоящих перед руководителем школы, что выражается в уникальности как процесса, так и результата его труда; высочайшая ответственность и в конечном итоге особые, очень высокие требования, предъявляемые спецификой деятельности к субъекту. Скорее всего, именно эти представления и лежат в основе возникновения стереотипов педагогов о том, что деятельность директора школы более сложная, ответственная, рискованная и интенсивная по сравнению с трудом учителей, и в немалой степени способствуют тому, что учителя не желают занимать руководящие должности в образовательных учреждениях.

Литература

1. Пронина Н. И. Экспертная оценка учителей по физической культуре профессиональных компетенций директора школы // Путеводитель предпринимателя. 2013. № 21. С. 246 – 250.
2. Филинкова Е. Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности : монография. М. : Изд-во МГОУ, 2012. 74 с.

3. Филинкова Е. Б., Князева И. А. Представления учителей о деятельности директоров школ // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 83 – 92.

E. B. Filinkova

**TEACHERS' UNDERSTANDING ABOUT THE SPECIFICS OF SCHOOL
PRINCIPALS' ACTIVITIES IN COMPARISON WITH THE ACTIVITIES
OF THE HEADS IN OTHER BRANCHES
OF NATIONAL ECONOMY**

In the article the collective opinion of teachers about the specifics of school principals' activities is presented: the complexity and diversity of the group of people with whom the principal has to communicate, the originality and complexity of the tasks facing him, the highest responsibility and, ultimately, a special, very high requirements of the activity to the subject.

Key words: *management in education, social understanding of teachers, the principal of secondary school.*

Н. В. Белякова

II ВСЕРОССИЙСКАЯ (С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ) НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЛГУ

По инициативе Факультета дошкольного и начального образования, НОЦ «Инновационных педагогических технологий» Педагогического института ВлГУ, при участии Департамента образования администрации Владимирской области, Городского информационно-методического центра г. Владимира и УМЦ «Школа 2100» (г. Москва), а также кафедры дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета (Украина) 3 апреля 2014 года на базе Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) состоялась II Всероссийская (с международным участием) научно-методическая конференция «Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования».

Целью конференции являлось обсуждение вопросов, связанных с реализацией преемственных подходов в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в усло-

виях реализации ФГОС дошкольного и начального образования и проектирования профессионального стандарта педагога, обобщение имеющегося научно-методического опыта в данном направлении с последующим обменом технологическими и методическими наработками, подведение итогов участия образовательных учреждений Владимирского региона в федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» в качестве пилотных площадок.

В конференции приняло участие более 120 человек, среди них были научно-педагогические работники, работники учреждений дошкольного, среднего профессионального и высшего педагогического образования, руководители и методисты органов управления образования, дошкольных образовательных организаций и школ, педагоги системы дошкольного и начального образования, студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям и др.

Конференцию открыл первый проректор, проректор по учебной работе ВлГУ д-р физ.-мат. наук, профессор **В.Г. Прокошев**, который отметил значимость проведения подобных меро-

приятий в университете, актуальность которых не вызывает сомнения в условиях перехода на стандарты нового поколения на всех образовательных ступенях, где основополагающие места сегодня занимают ступени дошкольного и начального образования. Им было подчеркнуто, что факультет дошкольного и начального образования в данном случае выбрал правильное направление своей деятельности в подготовке кадров новой генерации, ориентируясь на потребности современной системы образования не только региона, России, но и ближнего зарубежья.

С приветственным словом к участникам конференции обратились:

- специалист отдела профессионального образования Департамента образования администрации Владимирской области **Ю.А. Барягина**, которая пожелала успехов присутствующим во всех начинаниях и плодотворной работы в обсуждении намеченных программой конференции проблем;

- кандидат биологических наук, доцент директор Педагогического института ВлГУ **В.А. Калябин** обратил внимание на то, что такая конференция стала доброй традицией в педагогическом институте, консолидирующей силой всего педагогического сообщества для реализации качественных подходов к организации и методическому обеспечению современного образовательного процесса, протекающего в новых условиях на всех образовательных ступенях от дошкольного до высшего образования;

- заместитель начальника управления образованием администрации г. Владимира **Т.А. Панарина** очертил

ла масштабность заявленной темы конференции, её важность и значимость в современной ситуации, коррелирующей равным образом с подготовкой кадров по всем приоритетным направлениям в условиях регионального вуза, где педагогическое образование занимает одно из главных мест.

Перед началом пленарного заседания первый проректор, проректор по УР ВлГУ д-р физ.-мат. наук, профессор **В.Г. Прокошев** от имени ректората ВлГУ вручил благодарственные письма преподавателям факультета и МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира за организацию и проведение серии международных мероприятий, проходивших в ВлГУ в рамках визита делегации Педагогического института Колледжа Статен-Айленда Городского университета Нью-Йорка (США), состоявшихся в период с 20 по 27 января 2014 г.

В докладах, прозвучавших на пленарном заседании, был задан тон всей конференции в соответствии с основными её направлениями и целью:

- кандидатом педагогических наук зав. кафедрой теории и методики воспитания Владимирского института повышения квалификации работников образования имени Л.И. Новиковой **Т.О. Шумиловой** в докладе *«Социальное проектирование как эффективная форма социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС»* были обозначены самые разнообразные формы этого процесса, подчеркивалась их эффективность при правильной организации;

- доктором педагогических наук, профессором координатором дошколь-

ного направления в ОС «Школа 2100», профессором кафедры НиДО АПК и ППРО (г. Москва), профессором базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» ФДиНО ПИ ВлГУ **О.В. Чиндиловой** в докладе «*ФГОС дошкольного образования: проблемы и риски внедрения*» были определены новые позиции деятельности педагогов дошкольного образования, согласующиеся с впервые недавно вступившим в действие Федеральным государственным стандартом дошкольного образования, где основным принципом его реализации выступает принцип детоцентризма, обеспечивающий не только поворот педагогов к личности ребенка и его социализации, протекающей в иных социальных условиях, но и требующий постоянного самосовершенствования в профессиональном плане от них самих в связи с появившейся новой тенденцией в организации образовательных условий (доступной среды), способствующих интеграции в привычный для нас образовательный процесс инклюзивного образования;

- доктором педагогических наук, профессором, профессором кафедры педагогики Педагогического института ВлГУ **Е.Ю. Рогачёвой** и ассистентом кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранному языку ФИЯ ПИ ВлГУ, аспиранткой кафедры педагогики ВлГУ **П.К. Карякиной** в докладе «*Концепция нормализации как важная составляющая инклюзивного образования в США*» был обобщен мировой опыт организации инклюзивного образования за рубежом, позволяющий моделировать в Российском образовании собственные

проекты его внедрения в современное образовательное пространство;

- кандидатом педагогических наук, доцентом, деканом факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ, **Н.В. Беляковой** совместно с профессором Педагогического института Колледжа Статен-Айленда Городского университета Нью-Йорка **И.Е. Люблинской** (США) в докладе «*О перспективах профессиональной подготовки будущих педагогов к обеспечению инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в условиях факультета дошкольного и начального образования*» обозначалась важность не только обобщения мирового педагогического опыта в данном направлении, позволившего по-иному взглянуть на процесс подготовки современных педагогических кадров, но и подчеркивалась востребованность и возможность открытия на базе факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ регионального ресурсного центра научно-методического сопровождения инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования, функционирование которого будет обеспечено совместными усилиями педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

Проблема социально-личностного развития и организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности в здоровье и особые образовательные потребности, которые согласно новому Закону «Об образо-

вании в РФ» имеют право на получение полноценного образования в обычных образовательных организациях, вызвала неподдельный интерес у всех участников конференции. При этом в докладах на пленарном заседании особо акцентировался вопрос о необходимости создания в образовательных организациях, занимающихся инклюзивным образованием, соответствующих для этого условий, в том числе и наличия специально подготовленных педагогов, которые не только могут обеспечить присмотр и уход, но и вести образовательную деятельность с включением в неё инклюзии уже с раннего возраста. Конструктивные дискуссии продолжались и на секционных заседаниях, а также во время заседания международного круглого стола на тему «Современные зарубежные программы подготовки молодых педагогов к социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста», руководителями которого являлись декан факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ Н.В. Белякова (Россия) и доктор педагогических наук, профессор заведующая кафедрой дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета Л. И. Зайцева (Украина).

Конференция завершилась принятием резолюции, наметившей перспективы продолжения международного сотрудничества по обозначенным во время её работы направлениям.

Резолюция

1. Рекомендовать кафедре дошкольного образования в срок до 01.01.2015 г. в рамках перспективного

плана научно-исследовательской деятельности и ОЭР разработать и предусмотреть возможность апробации на базе МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира, где есть дошкольное отделение и в настоящее время организована работа базовой кафедры ПП и МОР по УМК «Школа 2100», примерной основной образовательной программы дошкольного образования регионального уровня.

2. В целях осуществления системной работы по реализации ФГОС дошкольного и начального образования приближенно к потребностям практики просить Ученый совет Педагогического института ВлГУ поддержать просьбу ФДиНО о переименовании с 1 сентября 2014 г. базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» в базовую кафедру «Психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании» и ходатайствовать перед Ученым советом ВлГУ об удовлетворении этой просьбы.

3. В рамках продолжения международного сотрудничества предусмотреть возможность организации академического обмена профессорско-преподавательским составом (в том числе и базовой кафедры), студентами для прохождения стажировок по обозначенным во время работы конференции направлениям в вузах-партнерах;

4. Совместными усилиями с представителями педагогического сообщества Владимирского региона коллективу ФДиНО Педагогического института ВлГУ организовать работу по открытию на площадке базовой кафедры «Психолого-педагогических и мето-

дических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании» регионального ресурсного центра научно-методического сопровождения инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования.

5. Заведующим кафедрами дошкольного и начального образования при планировании набора абитуриентов на 2015 г. предусмотреть разработку не менее двух программ прикладного бакалавриата, освоение которых будет проходить в очной и/или очно-заочной форме при обеспечении возможности прохождения практик по образовательной программе по месту работы обучающихся с присвоением квалификации «прикладной бакалавр», и не менее одной программы академического бакалавриата по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) с учетом потребностей регионального педагогического сообщества (н-р, «Иностранный язык в начальном образовании», «Организация логопедической работы в дошкольном и начальном образовании», «Интеграция инклюзии в образовательный процесс дошкольного образования», «Интеграция инклюзии в образовательный процесс начального образования», «Организация присмотра

и ухода за обучающимися с особыми образовательными потребностями и возможностями здоровья» и других с присвоением квалификации «академический бакалавр» и сроком освоения этой программы по очной форме в течение пяти лет по заочной и очно-заочной формам – в течение шести лет).

6. Профессорско-преподавательскому составу факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ продолжить плодотворное сотрудничество с различными образовательными организациями в рамках опытно-экспериментальной работы для решения проблем, связанных с переходом на новые ФГОСы на разных образовательных ступенях (в дошкольном, начальном и основном школьном образовании), а также по обеспечению качественной подготовки педагогических кадров и повышению их квалификации через реализацию на базе Педагогического института ВлГУ разнообразного спектра программ дополнительного образования и не менее пяти магистерских программ по направлению «Педагогическое образование» с обязательной разработкой методических рекомендаций для педагогов, работающих в новых условиях.

N.V. Belyakova

**II ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC-METHODOICAL CONFERENCE
AT THE FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION VLSU
(WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION)**

ВТОРАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА»

Владимирская земля богата своей историей. Педагоги нашего края уважают, чтят и преумножают традиции. Многие научные мероприятия региона посвящаются деятелям российской науки и культуры. Одна из научно-практических конференций посвящена памяти русского учёного и мыслителя Тимофея Фёдоровича Осиповского. Высоко оценивая роль просвещения и науки, он отмечал, что «только просвещение вливает в сердца наши истинную любовь и ревность к Отечеству, научает познавать истинную честь и прямую добродетель, и чрез то делает нас благороднее, человеколюбивее и справедливее» (Т.Ф. Осиповский).

Новая страница педагогической истории Владимирского края – II Всероссийская научно-практическая конференция «Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека», проходившая 26 – 27 марта 2014 года в Педагогическом институте Владимирского государственного университета.

Организаторы конференции: физико-математический факультет Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ); научное издательство «БИНОМ. Лаборатория знаний», член Ассоциации издателей учебной литературы «Российский учебник» (г. Москва).

Цели конференции – анализ и обобщение международного и отечественного опыта организации непрерывного образования; обсуждение вопросов, связанных с модернизацией системы российского непрерывного образования; определение стратегий, моделей и технологий непрерывного образования для отдельных профессиональных и социальных групп населения.

Участники конференции: члены педагогического сообщества, формирующего российское образовательное пространство, – педагоги и психологи, руководители образовательных организаций, преподаватели высших учебных заведений и учителя средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, аспиранты, магистранты и студенты.

Формат проведения конференции: торжественное открытие, пленарное заседание, работа тематических секций, работа круглого стола «Школа интеллектуальной культуры», презентация инновационного опыта повышения квалификации учителей, выставка творческих студенческих проектов, выставка новинок научной, методической и учебной литературы, закрытие конференции.

Заявленная организаторами тема II Всероссийской научно-практической конференции – «Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека» – в высшей степени востребована и своевременна. Образование

во все времена считалось общечеловеческой ценностью. Динамизм современной социокультурной жизни, усиление социальной роли личности, возвышение её потребностей, интеллектуализация труда, быстрая смена технологий и профессий обусловили процесс интеграции всех форм обучения в целостную систему непрерывного образования. Формула «образование на всю жизнь» заменяется формулой «**образование через всю жизнь**».

Конференция проходила под девизом «*Непрерывное обучение – ключ к успеху в XXI столетии*» (Брайан Трейси) и работала в формате открытого и заинтересованного диалога.

Приоритетные направления обсуждения проблем непрерывного образования в России и путей их решения:

- современная система непрерывного образования в России: тенденции и перспективы развития;
- информационно-коммуникационное пространство непрерывного образования;
- самообразование и пути профессионального роста учителя новой школы;
- самообразовательная деятельность школьников и студентов.

Первый день работы конференции – 26 марта 2014 года.

Торжественное открытие. С приветственным словом к участникам и гостям конференции обратился Виктор Анатольевич Калябин, директор Педагогического института, кандидат биологических наук, доцент. Поздравляя всех собравшихся в зале с открытием II Всероссийской научно-практической конференции, он под-

черкнул знаковость её проведения в стенах Педагогического института, где формируется личность и профессиональная компетентность учителя XXI века. Отмечая, что именно учитель призван непрерывно учиться сам и учить учиться других, им был предложен девиз одной из тематических секций – «Непрерывное образование – стратегия жизни современного педагога».

Сергей Петрович Митин, декан физико-математического факультета Педагогического института ВлГУ, приветствуя участников и гостей конференции, отметил, что конференция, посвящённая памяти нашего земляка Т. Ф. Осиповского, с каждым годом привлекает всё больше участников из разных регионов России, а это позволяет рассматривать проблемы образования с разных позиций и делиться накопленным опытом. Он пожелал всем участникам плодотворной работы, заинтересованного обсуждения различных аспектов непрерывного образования как детей, так и взрослых.

Наталья Борисовна Лобаненко, старший научный сотрудник проекта «Математика. Психология. Интеллект» (г. Томск), почётный гость конференции, огласила приветственное слово от организаторов Всероссийской научно-практической конференции «Психодидактика математического образования: инновационные процессы в образовании», начавшей свою работу в Томском государственном педагогическом университете. Она поделилась своей радостью от новой встречи с владимирскими коллегами и высказала уверенность, что работа конференции будет насыщена инте-

ресными событиями и откроет новые имена в деле образования – имена молодых учителей и преподавателей, которые с большим энтузиазмом внедряют инновации.

Пленарное заседание. Стратегическое направление содержательной стороны работы конференции было продемонстрировано на пленарном заседании в четырех докладах, представленных преподавателями высшей школы, руководителями и учителями средних общеобразовательных школ.

Пленарное заседание открыла Елена Вячеславовна Лопаткина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Продолжая традицию конференции, в начале своего выступления она представила новые страницы из жизни, научной и педагогической деятельности Тимофея Фёдоровича Осиповского, а затем предложила обсудить вопрос: «Почему образование должно продолжаться всю жизнь?» В её докладе «Непрерывное образование – феномен XXI века» было рассмотрено исследование диалектики развития понятия «непрерывное образование» в следующей логике: «от идеи к понятию, от понятия к концепции и от концепции к теории». Раскрывая пути реализации непрерывного образования в России, она отметила, что его проблемы неотъемлемы от проблем, связанных с учителем. Поэтому личностная, общая и профессиональная культура педагога должна развиваться опережающими темпами по сравнению с уровнем социального окружения.

В заключение Е.В. Лопаткина сделала вывод о том, что феномен непрерывного образования существует столько, сколько и сам человек, а идея необходимости обучения «через всю жизнь» трансформировалась в теорию «непрерывного образования» и сегодня принята во всём мире.

Продолжила пленарное заседание Ирина Евгеньевна Малова, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения математике и информационных технологий Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Раскрывая сущность принципа субъектной согласованности в докладе на тему «Подход субъектной согласованности к организации непрерывного образования», И.Е. Малова представила модель, которая позволила ёмко обрисовать организацию непрерывного образования педагога. Особое место в ней отведено методической деятельности, поэтому, рассматривая личностно значимые результаты этой деятельности учителя, докладчик представил некоторые способы оказания действенной методической помощи с опорой на три источника-побудителя к непрерывному образованию: учитель, учащиеся, коллеги и методисты.

И.Е. Малова поделилась опытом организации повышения квалификации учителей, накопленным в Брянском государственном университете. Эффективная работа трёхгодичной школы учителей математики (ШУМ) подтвердила вывод о том, что если содержание обучения посвящено освоению базовых методик обучения предмету, основам конструирования и анализа уроков в системе личностно ори-

ентированного образования, а сами занятия проходят в режиме личностно ориентированного обучения учителей, то закладывается такая база, что в дальнейшем учителя успешно осуществляют методическое самосовершенствование.

Следующий доклад на тему «Практика реализации проблемно-диалогического обучения в аспекте требований ФГОС» сделала Ирина Владимировна Обидовская, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Муром Владимирской области. Решая проблемы введения Федеральных государственных образовательных стандартов, педагоги этой школы задались поиском ответов на вопросы: ЧТО, ЗАЧЕМ и КАКИМ ОБРАЗОМ изменить в своей деятельности? Неоценимую помощь учителям в этом направлении оказала технология проблемно-диалогического обучения.

В выступлении были продемонстрированы основные приёмы создания проблемной ситуации и соответствующий каждому из них побуждающий диалог на примере учебного материала образовательной области «Математика». Проведённое исследование подтвердило эффективность применяемой технологии деятельностного типа, обеспечивающей реализацию требований ФГОС.

Пленарное заседание завершили Елена Михайловна Смирнова и Марина Владимировна Матвеева, учителя математики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23» г. Коврова Владимирской области. Познакомив участников конференции с докладом

на тему «Приёмы смыслового чтения как средство формирования универсальных учебных действий», они продемонстрировали один из главных способов формирования обобщённого умения учиться, востребованного современной школой. Включение в урок стратегий смыслового чтения (поиск информации и понимание прочитанного, преобразование, интерпретация и оценка информации) помогают развивать личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные учебные действия. Именно в этом на собственном опыте убедились не только учителя школы № 23, но и учителя других школ города Коврова.

Тематические секции. Важной составной частью первого дня работы конференции стали заседания тематических секций.

Представители разных городов России обсуждали на конференции проблемы непрерывного образования и предлагали различные точки зрения по их разрешению, определяли возможные направления совершенствования образовательного процесса, делились опытом организации непрерывного образования школьников и будущих учителей в условиях введения новых образовательных стандартов.

На секции *«Современная система непрерывного образования в России: тенденции и перспективы развития»* яркими и содержательными были выступления: «Обогащающий учебный текст как условие непрерывного математического образования» Натальи Борисовны Лобаненко, старшего научного сотрудника проекта «Математика. Психология. Интеллект» (г. Томск); «От обучения на всю жизнь к образо-

ванию через всю жизнь» Марины Николаевны Лебедевой, к.п.н., учителя математики Лингвистической гимназии № 23 г. Владимира; «Непрерывное обучение и проблемы учебных перегрузок» Натальи Михайловны Локтиной, учителя математики СОШ № 11 г. Владимира.

Надолго запомнятся и будут полезными доклады на секции *«Информационно-коммуникационное пространство непрерывного образования»*: «Обеспечение условий информационной безопасности участников образовательного процесса» Екатерины Александровны Беляевой, старшего преподавателя кафедры информатизации образования Владимирского института повышения квалификации работников образования имени Л.И. Новиковой; «Работа со школьным электронным дневником – важный этап формирования навыка непрерывного самообразования» Алексея Владимировича Кувшинова, учителя информатики СОШ № 9 г. Владимира; «Использование метапредметного подхода при конструировании интерактивного плаката» Ирины Юрьевны Судоплатовой, учителя математики Краснооктябрьской СОШ Ковровского района Владимирской области; «Роль школьной газеты в процессе социализации подростков» Ирины Александровны Яковлевой, учителя русского языка и литературы СОШ № 3 г. Муромы Владимирской области.

В работе секций *«Самообразование и пути профессионального роста учителя новой школы»* и *«Самообразовательная деятельность школьников и студентов»* были с воодушевлением приняты выступления: «Непрерывный характер методической подготовки бакалавров и магистров по

направлению «Педагогическое образование» Владимира Павловича Покровского, доцента кафедры математического анализа ВлГУ; «Создание условий для самообразования учащихся при обучении математике» Натальи Михайловны Новожиловой, учителя математики Лингвистической гимназии № 23 г. Владимира; «Формирование умений и навыков самообразования у старшеклассников» Елены Александровны Солуниной, учителя математики Лицея № 17 г. Владимира.

Второй день работы конференции – 27 марта 2014 года.

В рамках II Всероссийской научно-практической конференции был проведён круглый стол по теме «Школа интеллектуальной культуры», в работе которого активное участие приняли преподаватели высшей школы, учителя-предметники общеобразовательных организаций г. Владимира и Владимирской области, магистранты и студенты ВлГУ. Обсуждались важные и значимые для любого педагога вопросы, сущность которых состоит в том, что на каком бы этапе жизненного или профессионального пути ни находился человек, он никогда не будет считать своё образование законченным. XXI век требует от учителя быть не только высококвалифицированным специалистом, но и исследователем проблем школьного образования. Особенно это стало актуальным в условиях непрерывного образования.

Во время диалога за круглым столом родилась идея организовать постоянно действующую «Школу интеллектуальной культуры», главная цель которой состоит в том, чтобы настоящие и будущие учителя овладели культурой интеллектуальной деятельности. Участники круглого стола

определили основное содержание обучения в школе, которое будет представлено несколькими составляющими: «культура исследования», «культура мотивации», «культура целеполагания», «культура чтения», «культура говорения», «культура письма», «культура слушания», «культура презентации», «культура общения» и «культура рефлексии».

Итак, в 2014 году родилась новая инициатива педагогов Владимирского края – проводить дополнительное профессиональное образование в форме школы, в которой учатся быть исследователем, повышая культуру интеллектуальной деятельности. Сегодня школьные учителя только в начале пути, а впереди – большая и кропотливая работа по профессиональному и научному самосовершенствованию, которое можно представить как движение от самоосмысления педагога как исследователя к его самоутверждению и самореализации.

По результатам конференции издан сборник «Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции». Содержание включённых в него научных статей раскрывает многогранные стороны социо-культурного и историко-педагогического феномена – «непрерывное образование». Авторы публикаций обращаются к различным аспектам этого явления: от возникновения идеи и осознания теоретической и практической значимости «образования через всю жизнь» до формирования концепции и теории непрерывного образования и стратегий его реализации в новых образовательных условиях.

РЕЗОЛЮЦИЯ

II Всероссийской научно-практической конференции «Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека», посвящённая памяти русского философа, педагога и математика Тимофея Фёдоровича Осиповского

г. Владимир, 27 марта 2014 г.

Организаторы конференции: физико-математический факультет Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых и научное издательство «БИНOM. Лаборатория знаний», член Ассоциации издателей учебной литературы «Российский учебник».

Цель конференции: анализ и обобщение международного и отечественного опыта организации непрерывного образования; обсуждение вопросов, связанных с модернизацией системы российского непрерывного образования; определение стратегий, моделей и технологий непрерывного образования для отдельных профессиональных и социальных групп населения.

В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники, представители органов управления образованием, руководители образовательных учреждений дополнительного и общего образования; студенты, магистранты, аспиранты и преподаватели педагогических университетов, учителя школ, гимназий и лицеев из Владимира и Владимирской области, Брянска, Москвы, Томска, Набережных Челнов, Норильска, Заводоуковска Тюменской обл.

В центре внимания участников конференции находились следующие вопросы:

- современная система непрерывного образования в России: тенденции и перспективы развития;
- педагогика и психология в контексте непрерывного образования;
- информационно-коммуникационное пространство непрерывного образования;
- проблемы преемственности ступеней непрерывного образования;
- самообразование и пути профессионального роста учителя новой школы;
- самообразовательная деятельность школьников и студентов.

Участники конференции, признавая важность происходящих процессов модернизации образования и основываясь на приоритетных направлениях развития Российского образования, отражённых в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Посланиях Президента РФ, материалах приоритетного национального проекта «Образование», Стратегии «Инновационная Россия 2020», Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 г. и проекте Концепции развития системы непрерывного образования до 2015 г., подчёркивают возрастающую необходимость системной реализации непрерывного образования и отмечают:

1. Непрерывное образование – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и теми политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями,

которые происходят в нашей стране. Она находится в стадии глубокого осмысления философами, социологами, педагогами, экономистами и представителями других наук.

2. Непрерывное образование – главная и продуктивная педагогическая идея современного этапа мирового развития. Идея «образование через всю жизнь» является потребностью личности, для которой стремление к постоянному познанию себя и окружающего мира становится её ценностью.

3. Целью непрерывного образования становится всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном итоге его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества.

4. Действенность непрерывного образования может быть обеспечена в том случае, если будут созданы возможности для любого человека продиагностировать себя, определить, на каком уровне он находится, выявить свои потенциальные возможности, в этом найдёт своё выражение диагностическая функция непрерывного образования.

5. При организации непрерывного образования следует руководствоваться следующими принципами: всеобщность, демократизм и доступность; непрерывность; интегративность и преемственность; принцип самообразования.

Всеобщность, демократизм и доступность предполагают, что непрерывное образование – открытая система для людей любого возраста, любого образовательного и интеллектуального уровня. В ней создаются та-

кие альтернативные формы и столько, сколько необходимо для удовлетворения возникающих запросов, но при этом вся система не теряет стройности, логичности и управляемости.

Интегративность и преемственность определяют внесение планового начала в непрерывно развивающийся процесс, что возможно только тогда, когда он представляет собой не простую сумму базовой и последующей подготовки, а их взаимосвязанное целое.

В принципе *непрерывность* отражён главный ориентир совершенствования системы образования – достижение целостности образовательного процесса, интегрированности всех этапов и ступеней.

Принцип самообразования. Самообразование выступает как связующее звено между дискретно идущими ступенями специально организованного обучения, придавая образовательному процессу непрерывающийся, восходящий, целостно завершённый характер. ***Вне самообразования идея непрерывного образования неосуществима.***

6. Непрерывное образование сопряжено с реализацией следующих функций: адаптационная, компенсаторная, культурологическая, познавательная, развивающая.

Адаптационная функция непрерывного образования направлена на то, чтобы помочь человеку приспособиться при смене ступени или вида образования, или характера профессиональной деятельности. *Компенсаторная функция* непрерывного образования проявляется в том, что существует сеть самых разнообразных форм обучения, которые позволяют получить общее или специальное образо-

вание помимо институциональной системы. *Культурологическая функция* непрерывного образования проявляется не только в удовлетворении культурных запросов населения, но и в изучении этих запросов и разработке путей их насыщения. *Познавательная функция* непрерывного образования – удовлетворение информационных и интеллектуальных потребностей личности. *Развивающая функция* заключается в том, как превратить систему образования из информационно насыщающей в развивающую.

Участники конференции рекомендуют:

1. Расширить опыт научных разработок в области непрерывного образования обучаемых и педагогических работников, имея в виду большую значимость сотрудничества учёных и практиков, актуальность научного сопровождения позитивного опыта практических работников.

2. Разрабатывать и реализовывать дополнительные образовательные программы для школьников, студентов и педагогических работников, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий.

3. Максимально поддерживать создание сетевого пространства дополнительного образования как ключевого ресурса доступного непрерывного образования для всех категорий населения.

4. Активнее использовать потенциал успешных педагогов и накопленный опыт в практике непрерывного образования и в научно-исследовательской работе.

5. Разработать совместные планы научно-исследовательской деятельности преподавателей Педагогического института Владимирского государ-

ственного университета, педагогов и учащихся образовательных организаций Владимирского региона.

6. Ежегодно проводить конкурс школьных учителей и мастер-классы по профессиональной деятельности.

7. Усилить взаимодействие Владимирского государственного университета, Владимирского института повышения квалификации работников образования, Городского информационно-методического центра, Центра дополнительного образования для детей Владимирской области и общеобразовательных организаций в вопро-

сах непрерывного образования учащихся, учителей и преподавателей.

8. Поддержать инициативу Педагогического института по организации новой формы дополнительного профессионального образования – «Школы интеллектуальной культуры».

Оргкомитету конференции подготовить план реализации рекомендаций и разместить их на сайте ВлГУ. Участники выражают уверенность, что материалы и итоги конференции окажут позитивное воздействие на дальнейшее развитие современной системы непрерывного образования в России.

E. V. Lopatkina

**SECOND ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
«LIFELONG EDUCATION – THE STRATEGY OF MODERN LIFE»**

Е. Н. Селивёрстова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ И. Я. ЛЕРНЕРА
ВО ВЛАДИМИРЕ**

С 1 по 31 декабря 2013 года на кафедре педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) проходила Восьмая Международная заочная научно-практическая конференция «Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования», состоявшаяся в рамках Педагогических чтений, посвященных памяти выдающегося отечественного дидакта, доктора педагогических наук, профессора, академика Российской академии образования Исаака Яковлевича Лернера. Оргкомитет Вось-

мой Международной заочной научно-практической конференции возглавили В.Н. Ланцов, д.т.н., проф., проректор по научной работе ВлГУ (председатель) и Е.Н. Селивёрстова, д.п.н., проф., зав. кафедрой педагогики ВлГУ (сопредседатель). В состав оргкомитета также входили Сьюзан Нелл, профессор педагогики Питсбургского университета штата Канзас (США); М.П. Васильева, д.п.н., проф., зав. кафедрой социальной педагогики Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды; И.М. Осмоловская, д.п.н., зав. лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО (г. Москва); Е.Ю. Рогачёва, д.п.н., проф. кафедры педагоги-

ки ВлГУ; С.И. Дорошенко, д.п.н., доцент кафедры педагогики ВлГУ; Л.А. Романова, к.п.н., доцент кафедры педагогики ВлГУ.

Лернеровские педагогические чтения уже с 1997 года традиционно проходят во Владимире по инициативе Педагогического института ВлГУ и лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО, где в течение многих лет работал И.Я. Лернер. Основная цель проведения Лернеровских педагогических чтений, по мысли их организаторов, заключается в том, чтобы на основе укрепления связи педагогической теории и педагогической практики стимулировать удовлетворение потребности ученых, педагогов-исследователей, учителей-практиков во взаимодействии и профессиональном общении. Как показывает история проведения Лернеровских чтений, они выступают плодотворной формой организации дидактического сообщества, которое ставит перед собой задачи создания пространства педагогических идей и педагогического опыта, благоприятного для дальнейшего развития теории и практики школьного образования.

Первые Лернеровские педагогические чтения состоялись 26 – 27 марта 1997 года и были посвящены обсуждению темы «Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики». В фокусе рассмотрения участников Педчтений оказались еще мало разработанные, но весьма перспективные проблемы, связанные с постперестроечными изменениями в теории и практике отечественного образования, вокруг которых шли напряженные поиски и дискуссии как в академических кругах ученых-

исследователей, так и в кругах учителей-практиков.

На Первых Лернеровских педагогических чтениях были предприняты продуктивные попытки, направленные на освоение способов перехода от традиционной (знаниевой) к гуманистической образовательной парадигме. В обозначенном контексте на Педчтениях рассматривалась следующая проблематика: теоретические проблемы личностно ориентированного и развивающего обучения; основные направления развития содержания образования; индивидуализация и дифференциация в условиях вариативной средней школы; индивидуальная дидактическая парадигма деятельности современного учителя; педагогические средства формирования творческих возможностей обучающихся в условиях непрерывного образования.

По результатам проведения Лернеровских педагогических чтений был издан сборник материалов: Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики (под ред. Е.Н. Селивёрстовой, И.В. Шалыгиной. Владимир, 1997. 176 с.).

Вторые Межрегиональные Лернеровские педагогические чтения состоялись 27 – 28 марта 2000 г. Выбранная тема «Дидактика в предчувствии III тысячелетия» ориентировала участников Педчтений на уточнение научных ориентиров, направляющих движение теории и практики обучения в условиях взаимодействия педагогических традиций и инноваций.

Материалы Вторых Лернеровских чтений оформлены в сборнике, состоящем из двух частей. В первую часть материалов «Теоретические ориентиры дидактики на рубеже тысячелетий: связь времен» вошли статьи, разрабо-

тивавшие фундаментальные дидактические идеи, осмысливавшие пути их развития, обнаруживавшие источники обогащения их содержания. Специальное внимание было уделено проблемам становления индивидуальной педагогической системы учителя и ценностным ориентирам современного педагогического образования.

Во вторую часть материалов Вторых Лернеровских педчтений вошли статьи, представлявшие обширный и богатый владимирский региональный опыт совершенствования образовательного процесса. Эти материалы раскрывали практикоориентированные решения, выработанные на рубеже веков и обогащавшие представления о возможностях образования XXI века.

Третьи Межрегиональные Лернеровские педагогические чтения, посвященные теме «Педагогика в поисках идеала научности, целей и ценностей образования», проходили 21 – 22 мая 2002 года. В обсуждениях и дискуссиях участников Педчтений осмысливались философско-педагогические и технологические аспекты современного образования, его гуманитарные перспективы, направления развития педагогического сознания и мышления в контексте инновационных процессов, характерных для образования начала XXI века.

По результатам Третьих Лернеровских чтений были изданы:

- сборник научных статей и материалов: Педагогика в поисках идеала научности, целей и ценностей образования: электронное издание, зарегистрированное с присвоением номеров отраслевой и гос. регистрации: № ОФАП-2078, № госрегистрации 50200200449;

- коллективная монография: Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски (под ред. Е.Н. Селивёрстовой, И.В. Шалыгиной. Владимир: Изд-во ВГПУ, 2002. 240 с.).

Четвёртые Межрегиональные педагогические чтения состоялись 12 – 13 мая 2004 г. Предметом обсуждения стала тема «Дидактика XXI века: связь традиций и инноваций».

В материалах Педчтений представлен широкий спектр проблем, отражавших разнообразие и новизну постановки теоретических и прикладных вопросов отечественной дидактики начала XXI столетия. Проблемы модернизации содержания образования, поиска новых технологических решений в обучении, попытка осмыслить новую роль учителя-исследователя и проникнуть в суть профильного обучения – все это представлено в сборнике, изданном по результатам Педчтений.

Сборник состоит из трех частей.

Часть 1. Обновление содержания образования в условиях модернизации Российского образования. Владимир: Изд-во ВОИУУ, 2004. 86 с.

Часть 2. Теоретические и прикладные аспекты технологизации современного школьного образования. Владимир: Изд-во ВОИУУ, 2004. 114 с.

Часть 3. Актуальные проблемы педагогического образования. Современные подходы к организации профильного обучения. Владимир: Изд-во ВОИУУ, 2004. 90 с.

Пятые Лернеровские педагогические чтения «Классическая дидактика и современное образование», которые состоялись 23 – 24 октября 2007 года, были связаны с проведением юбилейного научного мероприятия, посвя-

щенного 90-летию И.Я. Лернера. Они явились благоприятной возможностью для того, чтобы переосмыслить достижения классической отечественной дидактики XX века и перспективы развития теории и практики обучения в третьем тысячелетии. На конференции обсуждался достаточно обширный круг вопросов, злободневных для теории и практики современного образования: содержание образования: история, теория, практика; современный процесс обучения: от теории к технологии; методы обучения в индивидуальной методической системе учителя; вопросы дидактики профильного образования; открытое образование и вариативное образование как педагогическое явление и предмет дидактического осмысления; качество образования в аспекте дидактического осмысления; историко-философские и социально-экономические детерминанты модернизации образования; содержание и методы непрерывного педагогического образования.

Результаты научных обсуждений, а также анализ проведенных в рамках Педчтений мастерклассов отражали ключевые направления и конкретные пути дальнейшего развития дидактического знания и образовательной практики. По результатам юбилейных Лернеровских педагогических чтений был издан сборник материалов, оформленный на электронном носителе и состоящий из нескольких разделов.

В раздел «Памяти И.Я. Лернера» вошли уникальные фото- и видеоматериалы из архива Георгия Исааковича Лернера, сына И.Я. Лернера, к.п.н., который, возглавляя лабораторию методики преподавания биологии Московского института открытого образования, в своей научной и практиче-

ской педагогической деятельности продолжает исследовательские традиции отца. Большой интерес представляют содержащиеся в этом разделе краткая биографическая справка об И.Я. Лернере, раскрывающая его жизненный и творческий путь, и статьи современных ученых-педагогов, которые с позиций сегодняшнего дня осмысливают масштабы личности Исаака Яковлевича, отмечая очевидную востребованность его научных изысканий в начале XXI века.

Раздел «Педагогическое наследие» представлен классическими работами сотрудников лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО, опубликованными в 70 – 90-х гг. XX века. Вошедшие в этот раздел работы И.Я. Лернера, Л.Я. Зориной, И.К. Журавлёва представляют немалый интерес для современного читателя прежде всего в силу того, что их содержание воссоздает процесс становления основ отечественной дидактической теории. В этом смысле особую ценность имеют произведения И.Я. Лернера, которые, хотя и были изданы ранее, но сегодня уже фактически превратились в библиографическую редкость.

Раздел «История Педчтений» раскрывает традиции проведения межрегиональных педагогических чтений, посвященных памяти И.Я. Лернера в их хронологическом измерении.

В разделе «Дидактика: из века минувшего в век будущий» собраны статьи аспирантов лаборатории дидактики, проходивших научную школу дидактического исследования в 70 – 90-х гг. XX века (Е.А. Генике, Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, Л.М. Перминова, Е.Н. Селивёрстова, Ф.Б. Сушкова, А.И. Уман, И.В. Шалыгина и др.).

Эти материалы, представленные воспитанниками лаборатории дидактики на Пятые Лернеровские педагогические чтения, позволяют сформировать представление о тенденциях и характере современных исследовательских усилий, направленных на творческое развитие теорий содержания образования и процесса обучения, которые создавались корифеями отечественной дидактики XX века.

Раздел «Педчтения 2007» содержит полные материалы межрегиональной научно-практической конференции «Классическая дидактика и современное образование». Все материалы систематизированы по направлениям, отражающим специфику дидактической проблематики, ставшей предметом обсуждения на Педчтениях в г. Владимире.

Шестые Межрегиональные Лернеровские педагогические чтения «Обучение как процесс образования личности» проходили в ноябре 2009 года. Их тематика была сфокусирована вокруг проблемы культуросозидающей сущности современного обучения и была связана с обсуждением острых вопросов, обнажавшихся в теории и практике отечественного образования в период его модернизации: методологические ориентиры дидактического знания; историко-педагогические детерминанты осмысления обучения как процесса образования личности; процесс обучения как пространство для самоопределения и самореализации учащихся; современные тенденции формирования содержания образования как средства развития личности в процессе обучения.

По итогам Шестых Лернеровских педагогических чтений был издан сборник материалов в двух частях [2].

Первая часть сборника открывается публикацией материалов из мало известного широкому кругу читателей историко-педагогического наследия И.Я. Лернера – рукописи части главы «Логика развития дидактики в истории воспитания», которая задумывалась автором как фрагмент, к сожалению, незавершенного труда по истории дидактики. Эти материалы были любезно предоставлены в оргкомитет Педчтений Григорием Борисовичем Корнетовым, д.п.н., профессором. В материалы Педчтений включены также статьи отечественных педагогов – коллег, учеников и последователей И.Я. Лернера, чьими усилиями сегодня развиваются идеи одной из ведущих научных школ в области дидактики. Помимо ученых-исследователей и преподавателей вузов авторами материалов, размещенных в сборнике, являются и учителя-практики, которые представляют образовательные учреждения различных регионов России. Различаясь по тематике и форме подачи, все материалы сборника раскрывают различные грани складывавшегося в отечественной педагогике представления об обучении как образовательном процессе.

Седьмые Педагогические чтения «Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты» уже имели международный статус и проходили в заочной форме с 1 декабря по 31 декабря 2011 года. Рассмотрение проблем образования с позиций постиндустриального общества вызвало несомненный интерес у педагогического сообщества ученых и практиков, поскольку оно сопряжено с переосмыслением достижений классической отечествен-

ной дидактики XX века, что значимо для определения перспектив развития теории и практики образования в условиях постиндустриального общества.

В качестве основной задачи Седьмых Всероссийских Лернеровских педагогических чтений выступала нацеленность на активизацию диалога членов педагогического сообщества (ученых, педагогов вузов, учителей, докторантов и аспирантов, а также студентов педагогических специальностей и направлений) по широкому кругу проблем философии, истории, теории и технологии образования, осуществляемого в условиях инновационного образовательного процесса постиндустриального общества. Результаты такого диалога отражены в изданном по итогам Педчтений сборнике материалов [1].

Тематика **Восьмых** Международных Лернеровских педагогических чтений, проходивших с 1 по 31 декабря 2013 года, ориентировала его участников на выявление базовых направлений и содержательных линий, отражавших развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в условиях процессов стандартизации образования.

Замысел конференции состоял в нацеленности на исследование степени влияния инновационных по своей сути идей и положений, составляющих педагогическое наследие И.Я. Лернера, на обогащение современного научного понимания вопроса о сущности обучения как процесса, который ориентирован на достижение качественно новых образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС общего образования второго поколения. Особый интерес к избранной проблематике обусловлен тем, что

стандартизация образования, выступая в качестве одного из важнейших механизмов обеспечения вариативности современного образования, углубляет дидактические представления о целевых и технологических характеристиках обучения, ставя акцент на достижение личностного, социального и познавательного развития учащихся посредством освоения ими комплекса универсальных учебных умений, обобщенных способов познания и освоения мира.

По итогам проведения Международной конференции был издан сборник материалов [3], работая с которым читатель имеет возможность проникнуться атмосферой конференции, наполненной обсуждениями сложных аксиологических, историко-педагогических, теоретических и прикладных проблем, актуальных для образования постиндустриального общества. В материалах сборника отчетливо прослеживается идея о том, что ФГОС-2, признавая решающую роль содержания образования, а также способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, изменяет фокус рассмотрения результативности современного обучения, устанавливая новый набор требований, который кроме предметных результатов в равной мере значимыми рассматривает личностные и метапредметные результаты. Авторы публикаций подчеркивают, что взгляд на рассмотрение проблем сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования актуализирует потребность в переосмыслении достижений классической отечественной дидактики применительно к новым условиям обуче-

ния, что приобретает особую значимость в аспекте определения перспектив развития теории и практики образования. В материалах, раскрывающих складывающиеся варианты функционирования современной образовательной практики в условиях процессов стандартизации образования, намечаются контуры качественно обновленных представлений о ценностно-целевых характеристиках современного обучения, педагогических принципах проектирования содержания образования, об изменении подходов к выбору методов обучения и форм организации обучения.

В конечном итоге целостное содержание сборника материалов конференции, представленное как теоретическими, так и практико-ориентированными публикациями, способно расширить спектр формирующихся сегодня представлений об обновлении дидактических механизмов, реализация которых в школьной практике позволит осуществить стратегию педагогического про-

ектирования обучения, обеспечивающего достижение планируемого уровня личностного и познавательного развития школьников как системного представления о результативности современного обучения.

В работе конференции приняло участие около 50 человек, которые представляли Московский, Белгородский, Владимирский, Ивановский, Свердловский и Ярославский регионы, а также США (штаты Иллинойс, Индиана и Канзас). Хочется надеяться на то, что состоявшийся в рамках международной научно-практической конференции поликультурный диалог окажется продуктивным в отношении дальнейшей разработки концептуальных представлений о сущности современного обучения, а также практико-ориентированных выводов и технологических обобщений о способах достижения результативности обучения в условиях процессов стандартизации образования.

Литература

1. Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты : материалы Седьмых Всерос. заоч. пед. чтений, посвященных памяти И.Я. Лернера. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. 362 с.
2. Обучение как процесс образования личности: историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения : материалы Шестых Межрегион. пед. чтений, посвященных памяти И.Я. Лернера. В 2 ч. Владимир: Изд-во ВГГУ, 2010. Ч. 1. 392 с. Ч. 2. 332 с.
3. Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования : материалы Восьмой Междунар. заоч. науч.-практ. конф., состоявшейся в рамках педагогических чтений, посвященных памяти И.Я. Лернера : Владимир : Изд-во ВИТ-принт, 2014. 344 с.

E. N. Seliverstova

MEMORIAL I. LERNER'S PEDAGOGICAL READINGS IN VLADIMIR

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК»

27 – 29 марта 2014 г. на факультете иностранных языков Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) состоялась III Всероссийская научно-практическая конференция «Мир – Язык – Человек» (с международным участием).

Для факультета иностранных языков проведение подобной конференции стало уже доброй научной традицией. Обсуждение вопросов языкового образования и стремление осмыслить многомерность измерений «Человека Говорящего» в контексте современного мира регулярно собирают на факультете исследователей из различных регионов нашей страны и мира. В третьей по счету конференции «Мир – Язык – Человек» приняли участие более 50 ученых вузов России (Москва, Калуга, Нижний Новгород, Уфа, Иваново, Липецк, Белгород), стран ближнего и дальнего зарубежья (Белоруссии, Германии, США, Великобритании), а также учителя-исследователи общеобразовательных школ Владимирского региона.

Доклады, представленные на пленарном заседании, затрагивали два круга вопросов: 1) взаимодействие языка и дискурса; 2) актуальные проблемы языкового образования.

В докладе **М.В. Артамоновой** «Филологическое образование в контексте современных процессов интеграции» был представлен как экскурс в историю отечественного филологи-

ческого образования в высшей и средней школе, так и обрисованы перспективы современного интегративного подхода к филологическому образованию в рамках новых образовательных стандартов, призванных обеспечить реализацию стратегических целей государства в языковой политике: формирование гражданской идентичности, усиление евразийской интеграции России и создание благоприятного внешнего окружения, сбережение нации в стране и за её пределами, сохранение и расширение мирового пространства русского языка и культуры всего русского мира.

Пленарный доклад **А.В. Подстраховой** «Языковое образование в нефилологическом вузе: проблемы и перспективы модульного обучения» был посвящен вопросам обеспечения основной цели преподавания иностранных языков в неязыковом вузе – активное практическое владение иностранным языком в социально-обусловленных и профессионально-ориентированных сферах общения. В качестве ведущей образовательной технологии для достижения данной цели А.В. Подстрахова рассматривает модульное обучение иностранным языкам. При всех очевидных плюсах модульного обучения основная проблема, однако, состоит в усложнении преподавательской деятельности, связанном со значительной интенсификацией труда, с акцентом на интерактивные методы и самостоятельную работу студентов, что в настоящий момент в полной мере реализовано лишь в небольшом количестве вузов.

Пленарный доклад доктора педагогики **Е. Ниманн** (Германия) «Schwierigkeiten der deutschen Sprache für die deutschen Schüler» был посвящен рассмотрению вопросов школьного языкового образования в Германии. Активное распространение в речи обиходно-упрощенных структур обуславливает возникновение многочисленных проблем при усвоении школьниками нормативной грамматики родного языка. Докладчиком было отмечено, что одним из действенных способов преодоления типичных грамматических и орфографических ошибок школьников является развитие у них навыков абстрактного мышления и грамматического анализа.

Выступление профессора **Н.Н. Есaulова** «Перевод с русского языка на английский: к проблеме лексикографического обеспечения» затрагивало одну из актуальных проблем современной лексикографии – создание англо-русского словаря, который соответствовал бы реалиям второго десятилетия XXI века. Существующие на данный момент словари были проанализированы по критериям полноты, дифференцированности и точности словарных дефиниций и языковых примеров.

Доклад **А.А. Негрышева** «Некоторые аспекты референции текста (на материале медиадискурса)» был подготовлен в русле проблематики дискурсивной лингвистики и медиалингвистики. На материале новостных медиатекстов автор представил разработку понятия референциального фокуса текста в методологическом и типологическом аспектах. Референциальный фокус в рамках данной модели характеризует степень фактографич-

ности текста в диапазоне от концентрированного до смещенного фокуса.

В первый день конференции также состоялся мастер-класс «Teaching Methods Workshop», который провели **Z. Bullard, Gr. Welling, A. Trempl** (США), тьюторы Американского дома г. Владимира. Участники и гости конференции, а также студенты факультета иностранных языков Педагогического института ВлГУ имели возможность познакомиться с корпусом методических технологий преподавания иностранных языков, разработанных американской методической школой и реализуемых в процессе обучения английскому языку преподавателями-носителями языка.

По завершении мастер-класса состоялся круглый стол «Слово о Перси Борисовиче Гурвиче», посвященный жизни и деятельности выдающегося отечественного методиста, создателя владимирской школы методики преподавания иностранных языков. Круглый стол был организован учениками и коллегами П.Б. Гурвича. Ведущий круглого стола **А.Л. Алтонен** представил фильм о жизни и творчестве П.Б. Гурвича. В рамках круглого стола звучали также многочисленные выступления биографического характера.

Параллельно с проведением круглого стола участникам и гостям конференции был предложен семинар «Использование подкастов в преподавании немецкого языка в высшей школе», проведенный **И.В. Матвеевой** (Н. Новгород). Преподаватели немецкого языка и студенты факультета иностранных языков познакомились с новейшими возможностями использования интернет-ресурсов в преподавании немецкого языка, с имею-

щимися методическими наработками и рекомендациями.

По просьбе оргкомитета конференции Областная универсальная научная библиотека им. М. Горького любезно организовала для гостей и участников конференции выставку-обзор учебной литературы на английском, немецком и французском языках.

Второй день работы конференции был посвящен секционным докладам. В рамках конференции работали следующие секции: «Языковая личность в аспекте актуальных проблем лингводидактики», «Языковая личность в теории межкультурной коммуникации и когнитивной лингвистики», «Языковая личность и внутреннее пространство языка». Представленные доклады отражали широкий спектр современных исследований в области теоретического языкознания, языковых реалий современного социума, медиаобразования, языковой вариативности, теоретических и методологических основ понятия языковой личности, теории дискурса, лингвокогнитивных трансформаций национальной картины мира, а также исследования по проблематике формирования вторичной языковой личности в педагогическом процессе. Часть докладов при этом была подготовлена преподавателями вузов в соавторстве со студентами.

Особый интерес присутствующих вызвал доклад **Chr. Shuping и K. Maher** (США) «Are We There Yet? : A Communicative Metaphor Analysis of the American Road Trip», выполненный в рамках когнитивной лингвистики и посвященный языковым и речевым стереотипам в составе концепта «дорога» американской наивной картины мира, а также доклад **Т.В. Бобко** «Структура метакоммуникативных

высказываний: возможности и проблемы моделирования» (Минск), посвященный особенностям функционирования комментариев в пространстве форумов и блогов интернет-дискурса.

Доклад одного из ведущих отечественных специалистов в области методики преподавания иностранных языков **Е.И. Пассова** «Вектор развития методики» был посвящен проблематике диалога культур, который, по мысли автора, должен стать новой методологией иноязычного образования.

Критическим продолжением основных тезисов доклада Е.И. Пассова стал доклад **Н.Н. Акимовой** «Важность добротного учебно-методического обеспечения в иноязычном образовании бакалавров», где подчеркивается крайняя сложность создания полноценных современных УМК высшей школы в условиях непрерывного сокращения аудиторных часов по иностранным языкам в учебном плане, тенденция к созданию сборных групп из студентов различных специальностей, завышенных требований по содержанию и форме представления УМК преподавателями в ситуации резкого повышения нагрузки.

Доклады учителей-исследователей затрагивали тематику развития интерактивных технологий на уроках иностранного языка в средней школе, использования интернет-ресурсов и потенциала проектных технологий на уроке иностранного языка. В рамках секционных заседаний был также проведен анализ динамики результатов ЕГЭ по иностранному языку во Владимирском регионе за последние несколько лет.

Во второй день конференции также работал семинар «Совершенствование иноязычной речевой компетен-

ции через создание обучающей виртуальной среды» под руководством **А.Ю. Курмелева** (Н. Новгород). К проведению семинара была приурочена выставка-продажа словарей и учебно-методических пособий по английскому, немецкому и французскому языкам ведущих отечественных и зарубежных издателей.

При подведении итогов конференции было совершенно справедливо отмечено, что подобные научно-практические мероприятия способству-

ют обмену опытом и установлению научных контактов, вовлечению студентов в научно-исследовательскую работу, обеспечению тесного контакта школы и вуза, установлению и поддержанию научных традиций на факультете.

По результатам проведенной конференции был издан сборник: Мир – Язык – Человек: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (см. литературу).

Литература

Мир – Язык – Человек : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 27 – 29 марта 2014 г., г. Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 280 с. ISBN 978-5-9984-0482-5.

Е. Е. Chikina

SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE

«WORLD – LANGUAGE – MAN»

НАШИ АВТОРЫ

АНТОНОВА

**Елена
Ивановна**

кандидат педагогических наук
зав. кафедрой естественно-математического образования
Владимирского института развития образования имени
Л. И. Новиковой (г. Владимир)
E-mail: antonovaei@gmail.com

БАЛДЖЫ

**Анна
Сергеевна**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
математики и информатики Владимирского филиала Фи-
нансового университета при Правительстве РФ
старший научный сотрудник кафедры математического
анализа Педагогического института Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: anngremlin@gmail.com

БЕЛЯКОВА

**Наталья
Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент
декан факультета дошкольного и начального образования
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столе-
товых (г. Владимир)
E-mail: n.v.belyakova2@mail.ru

ГОРБЕНКО

**Наталья
Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры естественно-научного образования Ни-
жегородского института развития образования (Нижний
Новгород)
E-mail: nvgor@bk.ru

ЕРШОВА

**Марина
Рудольфовна**

магистрант кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: mariryd2911@yandex.ru

КОШЕЛЕВА

**Людмила
Алексеевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобрази-
тельного искусства и реставрации Владимирского госу-
дарственного университета имени Александра Григорье-
вича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: ludmila-graf@mail.ru

ЛОПАТКИНА

**Елена
Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры математического анализа Педагогическо-
го института Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь-
евича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: additiv@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

МАКОТРОВА Галина Васильевна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследо- вательского университета (г. Белгород) E-mail: makotrova@bsu.edu.ru
МИНИНА Надежда Николаевна	кандидат педагогических наук учитель географии средней общеобразовательной школы № 32 (г. Владимир) E-mail: minin_ady@mail.ru
МИТИН Сергей Петрович	кандидат физико-математических наук, доцент декан физико-математического факультета Педагогиче- ского института Владимирского государственного уни- верситета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир) E-mail: miser65@mail.ru
ПОДСТРИГИЧ Анна Геннадьевна	кандидат педагогических наук, доцент зав. кафедрой развития математического образования Томского государственного педагогического университе- та (г. Томск) E-mail: irmos77@list.ru
ПОКРОВСКИЙ Владимир Павлович	доцент кафедры математического анализа Педагогическо- го института Владимирского государственного универси- тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь- евича Столетовых (г. Владимир) E-mail: vladim.pocrowscky2013@yandex.ru
РОГАЧЁВА Елена Юрьевна	доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики Владимирского государ- ственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир) E-mail: erogacheva@hotmail.com
СЕЛИВЁРСТОВА Елена Николаевна	доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики Владимирского государствен- ного университета имени Александра Григорьевича и Ни- колая Григорьевича Столетовых (г. Владимир) E-mail: eseliver@mail.ru
ФИЛИНКОВА Евгения Борисовна	кандидат психологических наук, доцент доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета (г. Москва) E-mail: jane421@yandex.ru
ХРИПУНОВА Марина Борисовна	кандидат физико-математических наук, доцент зав. кафедрой математики и информатики Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (г. Владимир) E-mail: mbkhripunova@fa.ru

НАШИ АВТОРЫ

ЧИКИНА

**Елена
Евгеньевна**

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: vlpggu_deutsch@mail.ru

ШАБАЛИНА

**Елена
Анатольевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математического образования Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой (г. Владимир)
E-mail: himikoff@yandex.ru

ШУМИЛИНА

**Татьяна
Олеговна**

кандидат педагогических наук
зав. кафедрой теории и методики воспитания Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой (г. Владимир)
E-mail: t.schumilina@yandex.ru

ЮДАКОВА

**Светлана
Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры теории и методики технологического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: svud77@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru