

– распознать, различить, дифференцировать. Эти общие действия создают базу для межпредметного переноса и превращения умений в общепредметные.

В обучении, имеется несколько направлений, по которым могут осуществляться МПС:

- 1) увеличение информационной емкости формируемого понятия;
- 2) углубление сущностной стороны формируемого понятия;
- 3) совершенствование последовательности развития понятия;
- 4) совершенствование методики развития понятия;
- 5) формирование концептуального мышления;
- 6) осознание учебного предмета в общей системе других наук;
- 7) осознание системности знаний;
- 8) постановка и разрешение проблемы определения природы изучаемых связей;
- 9) развитие познавательной деятельности у учащихся и углубление осознанности формируемого понятия;
- 10) формирование умений и навыков систематического применения понятий;
- 11) выявление способов получения новых знаний;
- 12) формирование современного стиля мышления.

Однако на практике чаще всего дело сводится «согласованию» того или иного понятия с другими дисциплинами. И если в традиционном обучении с таким подходом можно было бы мириться, то в развивающем обучении он не может считаться эффективным. Нужно не только согласование и единство в подходах, не только устранение противоречий в подходах, определяющих те или иные понятия, а нужны и различные подходы, определяющие специфику той или иной науки, и общие подходы.

Развивающий характер МПС будет зависеть и от того, к какому уровню познания относятся эти связи. В системе развивающего обучения приоритетными должны быть те связи, осознание которых требует теоретического мышления, а не эмпирического. Именно благодаря теоретическим МПС появляется реальная возможность формировать у учащихся современное теоретическое интегративное мышление. Но тогда в дидактике необходимо разработать критерии, определяющие значимость МПС для того или иного учебного предмета. Эту роль, на наш взгляд, может выполнять *принцип предметности*.

Анализ сущностной стороны общности и различий учебных дисциплин приводит нас к выводу о том, что **принцип предметности в обучении должен находить свое выражение:**

- в проектировании научных знаний на учебный процесс с учетом специфики научной дисциплины;
- в определении характера развития конкретной науки и теоретического уровня ее развития;
- в целесообразности и возможности осуществления МПС данной науки с другими;
- в раскрытии тенденции проникновения одной науки в другую;
- в определении родственности тех или иных наук в плане единства объекта изучения и методов познания;
- в специальном изучении роли математики в той или иной дисциплине, позволяющей превращать науку не только в ком-

плексную, точную, но и осознанную на теоретическом уровне знаний;

- в определении роли данной науки, представленной той или иной дисциплиной, в системе других наук;
- в целенаправленном и осознанном формировании соответствующего данной дисциплине стиля мышления;
- в снятии противоречия между единством мира и качественным его разнообразием, отражающимся через конкретные научные дисциплины;
- в осознании роли той или иной научной дисциплины в познавательном процессе;
- в осознании единичного, особенного и общего в научной дисциплине;
- в осознании специфики данной научной дисциплины по отношению к другим;
- в осознании интегративных свойств научной дисциплины (физикализация, математизация);
- в осознании роли данной научной дисциплины в НКМ;
- в осознании роли данной дисциплины в образовательном, развивающем, воспитательном плане;
- в оценке методологических и методических возможностей данной дисциплины;
- в осознании роли МПС в рамках данной научной дисциплины;
- в осознании самого принципа предметности как критерия эффективности использования МПС теоретического и эмпирического характера;
- в определении характера внутриспредметных и межнаучных связей, способствующих развитию познавательных способностей учащихся;
- в определении методической целесообразности тех или иных МПС;
- в разрешении противоречия между спецификой предмета и его общностью с другими дисциплинами;
- регулировке содержания МПС, форм, методов и средств их реализации.

Для современной школы характерен интегративный подход в разработке содержания образования. Школьные программы совершенствуются, создается система взаимосогласованных и взаимодополняющих друг друга учебных предметов.

Мы считаем, что в процессе осуществления современной школьной программы, построенной в системе развивающего обучения, роль дидактического принципа предметности очень велика, особенно, если учитывать такие ее сущностные функции, как осознание специфики научной дисциплины, определение целесообразности и возможности осуществления МПС данной науки с другими, формирование соответствующего данной науке стиля мышления и др. В связи с этим имеет смысл разработать также нормативные и процессуальные функции этой новой дидактической единицы. По нашему мнению, внедрение принципа предметности в современную дидактику позволит быстрее и эффективнее достичь основной цели школьного и вузовского образования в свете теории развивающего обучения – сформировать у учащихся концептуальный стиль мышления, а учителям дать средство для управления этим процессом.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Межпредметные связи в системе развивающего обучения // Наука и образование. – Горно-Алтайск. – 1998. – № 1.

Bibliography

1. Petrov, A.V. Mezhpredmetniye svyazi v sisteme razvivayuthego obucheniya // Nauka i obrazovanie. – Gorno-Altaysk. – 1998. – № 1.

Статья поступила в редакцию 12.08.12

УДК 378

Ryabich E.A. RESEARCH METHOD AND PRINCIPLE DEVELOPING TRAINING. In work the problem of need of introduction in developing training of a research principle is discussed with its didactic tools and cultivation of concepts: research principle and research method. Definition of a research method in the annex to developing training is offered.

Key words: a research principle, the research principle, developing training, standard and procedural functions.

E.A. Рябич, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД И ПРИНЦИП РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В работе обсуждается проблема необходимости введения в развивающее обучение исследовательского принципа с его дидактическим инструментарием и разведение понятий: исследовательский принцип и исследовательский метод. Предлагается определение исследовательского метода в приложении к развивающему обучению.

Ключевые слова: исследовательский принцип, исследовательский принцип, развивающее обучение, нормативные и процессуальные функции.

Отличие исследовательского изучения от эвристического мы видим в том, что в первом случае «открытие» или «изобретение» наступает после анализа и обобщения фактического материала, предварительно *самостоятельно собранного* в ходе практической работы (в наблюдении, в лабораторном эксперименте и т. п.).

Многие авторы не делают различия между решением учащимися познавательных задач и выполнением исследовательских заданий, а, описывая исследовательскую работу учащихся, приводят лишь примеры решения проблемных вопросов и задач и т.д.

Например, В.В. Успенский пишет: «Школьные исследовательские задачи — это вопросы и задания учителя или вопросы, возникающие у самого ученика, которые вызывают его активную поисковую деятельность, направленную на разрешение познавательных проблем, на самостоятельные открытия» [1, с. 31]. С этим определением можно было бы согласиться, если бы автор не утверждал, что исследовательские задачи могут быть представлены в форме небольших вопросов, требующих короткого рассуждения и доказательства. Получается, что любой вопрос учителя, вызывающий проблемную ситуацию, и непосредственный ответ на него ученика, без выполнения им каких-либо учебно-познавательных действий, предлагается считать «исследованием».

Исследовательское задание, в отличие от познавательной задачи, предполагает *полный цикл самостоятельных учебно-познавательных действий учащихся: от сбора информации и ее анализа, самостоятельной постановки проблемы и до ее решения, проверки решения и применения нового знания на практике*. При исследовательском методе обучения познавательная деятельность учащихся по своей структуре приближается к исследовательской деятельности ученого, открывающего новые научные истины. Иначе говоря, ученическое исследование, как и научное, должно иметь этапы наблюдения, сбора фактов и их анализа, описания, объяснения, открытия и последующего применения открытого правила, закона в усвоении новых знаний. Этим исследование должно отличаться от обычного решения познавательной задачи.

Одна из особенностей исследовательского задания состоит именно в том, что сначала, как правило, выполняется практическая работа по сбору, описанию и анализу фактов. Проблема очень часто возникает не сразу, а в ходе обнаружения несоответствия, противоречия между выявленными фактами.

Постановка исследовательских заданий, как прием организации обучения исследовательского характера, связана с жизнью, с практической (учебной) деятельностью учащихся, в ходе которой возникают и практические и теоретические проблемы [2].

Отличие исследовательских работ в современной школе от тех, которые применялись в школе 20-х годов, состоит в том, что: а) они не носят универсального характера и применяются в сочетании с другими видами деятельности учащихся; б) практические работы имеют не прагматический характер, а тесно связаны с теоретическими знаниями, с их применением, «по-скольку в каждом труде всегда все же приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу и, *сталкиваясь с теми или иными неожиданными обстоятельствами, решать новые задачи*. Поэтому всякий труд включает в той или иной мере интеллектуальные и мыслительные процессы» [3, с. 477].

Исследовательские задания могут быть различными по трудоемкости и объему: они могут потребовать самостоятельных действий учащегося на одном из этапов урока, но могут быть задания, выполняемые в течение нескольких дней, недель и месяцев. Исследовательские задания, выполняемые учащимися, часто выходят за рамки обычных учебных заданий и приобретают практическую и научную ценность.

На практике исследовательские задания часто применяются в сочетании с задачами и обычными заданиями. Но исследовательскими следует считать только такие задания, в процессе выполнения которых не только возникают проблемные ситуации, но ученики *самостоятельно находят новый способ решения проблемы*.

В традиционном обучении исследовательские задания иногда применяются при изучении предметов естественного цикла (физика, биология, химия и т. д.). В развивающем обучении они применяются и при изучении гуманитарных предметов.

Подобного рода исследовательские задания воспитывают интерес учащихся к знаниям и формируют устойчивые познавательные потребности — основу эффективного развивающего учения.

Таким образом, исследовательский метод обучения — один из самых эффективных способов организации развивающего обучения, обеспечивающий наиболее высокий уровень познавательной самостоятельности учащихся.

Исследовательский подход в обучении не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы развивающего обучения, включающей разные типы, способы и формы организации учебно-познавательного процесса. Но также и общая система обучения не может быть подлинно развивающей без исследовательского обучения, основой которой должен быть основополагающий дидактический исследовательский принцип.

Новизна нашего подхода к обучению заключается в том, что *исследовательский принцип* усвоения знаний, использовавшийся до сих пор в процессе обучения стихийно и интуитивно-практически, превращается в сознательно используемый принцип, под доминирующим и цементирующим влиянием которого меняется *функциональное* назначение системы дидактических принципов.

Спецификой предлагаемого нами обучения является то, что он обеспечивает усвоение не только новых знаний, но и новых способов умственных действий, а также формирование *познавательной потребности, мотивов учения*. В соответствии с этой функцией развивающего обучения предъявляются особые требования и к структуре содержания знаний, и к принципам построения процесса обучения. Процесс становления развивающего обучения и в теории, и на практике требует еще длительных и настойчивых поисков, экспериментальных исследований и практической проверки их результатов.

На наш взгляд, для внедрения исследовательского подхода к обучению учащихся физике в школе, необходимо не просто провозгласить необходимость введения в дидактику исследовательского принципа как центральную идею развивающего обучения, но и превратить его в регулятив такого обучения. Для этих целей требуется разработка инструментария этого принципа в виде сущностных, нормативных и процессуальных функций. Кроме того, необходимо четко развести такие понятия, как принцип и метод обучения.

В педагогической литературе имеются различные определения метода обучения. Смысл их сводится к тому, что *методы обучения — это способы работы, учителя и учащихся*, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности. Мы полагаем, что сущность тех или иных методов в значительной степени зависит от используемой педагогической системы и что приведенный выше подход к методам обучения отражает лишь традиционную систему обучения. Поэтому считаем, что в современных условиях *под методами обучения следует понимать способы совместной и индивидуальной, взаимосвязанной и взаимообусловленной рефлексивно-личностной деятельности преподавателя и учащихся, позволяющие решать содержательные и процессуальные дидактические задачи, соответствующие данной педагогической системе*. Так, например, в рамках развивающего обучения методы и приемы обучения должны быть адекватны задаче развития творческих способностей и познавательной самостоятельности учащихся, что связывают с овладением теоретическими знаниями и способами получения новых знаний, которые должны включать учащихся в деятельность по добытию знаний и их развитию.

Наше определение существенно отличается от традиционных представлений. С одной стороны, в него включается совместная и индивидуальная деятельность, что уже подчеркивает отношение методов к развивающим типам обучения; с другой стороны, это не только взаимосвязанная, но и взаимообусловленная деятельность, что говорит о деятельности, обусловленной взаимной связью участников образовательного процесса. Это значит, что взаимосвязанная деятельность и ее результаты должны обуславливать динамику взаимодействия учителя и учащихся.

Если оставить в определении только «взаимосвязанная деятельность» (как это делает, например, С.Ю. Ильина), то следует заметить, что оно оказывается весьма неопределенным. Действительно, взаимодействие между участниками традиционного обучения опирается на жесткое и последовательное разделение функций управления и исполнения. Этим определяется и характер отношений между ними, которые строятся по типу руководство-подчинение. Такой тип взаимодействия вполне пригоден и эффективен в условиях, когда задача учащихся состоит в усвоении тех или иных знаний, умений и навыков, но совершенно неприемлемым, когда они сталкиваются с учебно-иссле-

довательской задачей, требующей от учащихся *поиска* способов осуществления того или иного действия. В последнем случае (развивающее обучение) необходима совместно-распределительная, взаимообусловленная деятельность. Организуя такое взаимодействие, учитель направляет его, опираясь на прогностическую оценку возможностей учащихся, в соответствии с которой он при необходимости (взаимообусловленность!) перестраивает условия учебной задачи.

Но самое главное, что отличает наше определение – это то, что оно несет в себе качественно новый аспект – личностный и рефлексивный, а это превращает взаимодействие в осмысленное и осознанное понятие.

Таким образом, мы отстаиваем позицию о том, что не только принципы, но и методы развивающего обучения должны быть рефлексивно-личностными регулятивами, позволяющими решать проблему формирования продуктивного и творческого мышления. Мы считаем, что только при рефлексивно-личностном осмыслении могут проявляться главные личностные качества: активность, настойчивость, самостоятельность, оригинальность и т. д.

Данный подход к методам обучения оказывается соответствующим личностно-ориентированному развивающему обучению. Личностный компонент (ценности, нормы, цели, потребности, мотивы и т.п.) выступает как фактор организации познавательного процесса через активизацию соответствующего интеллектуального, эмоционального, волевого, энергетического потенциала, а рефлексивный компонент выступает как регулятив познавательной активности учащихся.

Таким образом, в рамках выбранной системы обучения, главной задачей соответствующих методов обучения должна быть мобилизация рефлексивно-личностных ресурсов учащихся, а также формирование и развитие этих ресурсов.

В соответствии с этими задачами в основе метода обучения лежит *вид* взаимной деятельности учителя и учащихся, определяющий в конечном счете внутреннюю программу деятель-

ности каждого из взаимодействующих субъектов образовательного процесса.

Так как наша работа ограничена формированием у учащихся научных методов и приемов познания для организации исследовательской учащихся, то нас интересовал нормативный подход к этим методам, который позволяет определить в структуре соответствующих методов методологическую программу познавательной деятельности.

Поэтому, мы считаем, что имеет смысл для методов и приемов обучения разрабатывать сущностные, нормативные и процессуальные функции, позволяющие разворачивать познавательную деятельность преподавателя и учащихся. К сожалению, известная классификация методов в традиционном обучении осуществляется в основном на базе *источника* получаемого учеником *знания* (слово преподавателя, наглядность, практическая деятельность). Фактически систематизируются не способы деятельности учителя или ученика, а только источники информации, что не является существенным признаком процесса обучения и не позволяет выделять дидактические функции метода, являющиеся регулятивом познавательной деятельности.

Из сказанного следует, что традиционное понимание сущности метода обучения не имеет достаточного научного обоснования, а наличный состав и классификация методов не дают в руки преподавателя надежного руководства к действию, поскольку они не адекватны задаче развития творческих способностей и исследовательской учебно-познавательной самостоятельности учащихся.

Разработка соответствующих функций методов познавательной деятельности, на наш взгляд, даст учителю своеобразный регулятив для организации самостоятельной исследовательской учебно-познавательной деятельности и в зависимости от того, какие научные методы окажутся предпочтительными в арсенале учителя, будет формироваться тот или иной тип мышления учащихся.

Библиографический список

1. Успенский, В.В. Школьные исследовательские задачи // Советская педагогика. – 1968. – № 7.
2. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940.

Bibliography

1. Uspenskiy, V.V. Shkolnihe issledovatel'skie zadachi // Sovetskaya pedagogika. – 1968. – № 7.
2. Makhmutov, M.I. Problemnoe obuchenie: Osnovnihe voprosih teorii. – M., 1975.
3. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – M., 1940.

Статья поступила в редакцию 29.09.12

УДК 379.8.092

Teterina I.S. RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE OF ENHANCING THE SPIRITUAL LIFE OF SENIOR PEOPLE THROUGH SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES. In the article is described the analysis of relevant Russian and foreign experience enhancing the spiritual life of senior people, that allows to reveal and offer the effective development vectors for social and cultural facilities.

Key words: social and cultural activities, senior people, leisure activities, activation of the spiritual life, cultural potential, socio-cultural environment, the subject-subject relations.

И.С. Тетерина, н.с. ФГБУК «Государственный Русский музей», аспирантка Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, каф. социально-культурной деятельности, г. Санкт-Петербург. E-mail: izolda@pisem.net

РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе проведен анализ актуального российского и зарубежного опыта активизации духовной жизни людей пожилого возраста, что позволяет выявить и предложить оптимальные векторы развития социально-культурной сферы в данном направлении

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, пожилые люди, досуговая деятельность, активизация духовной жизни, культуросоциальный потенциал, социокультурная среда, субъект-субъектные отношения.

Духовная сторона жизни, имея внешнее сходство с жизнью материальной (в виде потребностей, интересов, благ, ценностей и т.п.), тем не менее, принципиально отличается от последней отсутствием биологической заданности, а сферы её деятельности – познавательная, художественно-эстетическая, нравственная и религиозная – служат доказательством её социальной обусловленности.

Значительными педагогическими ресурсами развития духовной жизни индивидов располагает социально-культурная деятельность, создающая дополнительные по отношению к другим институтам условия, оптимизирующие процессы социальной интеграции и личностного развития. Солидаризируясь с мнением М.А. Ариарского, который считает, что «первое направление этой деятельности связано с созданием ценностей культуры как на